

**SOCIETATEA DE ȘTIINȚE FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA**

LIMBILE MODERNE în ȘCOALĂ

1986

vol. I

BUCUREȘTI



SOCIETATEA DE ȘTIINȚE FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

LIMBILE MODERNE ÎN ȘCOALĂ

Vol. I

BUCUREȘTI — 1986

Culegerea *Limbile moderne în școală* apare sub egida Societății de Științe Filologice din R. S. România. Colectivul de redacție: MARICA ANGHELESCU (redactor principal), ECATERINA COMIȘEL, ALEXANDRA CUNIȚĂ, MONICA DUMITRACHE, ANGELA ION (redactor responsabil), ANCA MĂGUREANU, MICHAELA MICU-PERICLE, OLGA MURVĂI, ADRIAN NICOLESCU, ION OIȚĂ, SPERANȚA STĂNESCU, ORTANSA TUDOR.

SUMAR

I. INFORMAȚIE ȘTIINȚIFICĂ DE SPECIALITATE. DIALOGUL DINTRE CULTURI: TEORIA TRADUCERII – TEORIA RECEPTĂRII (II)

CRISTIAN CATANĂ – Dialogul cultural – vocație a spiritualității românești de ieri și de azi	11
RODICA MIHĂILĂ – Textul literar la interferența dintre culturi	16
MIHAIL MARINESCU, SOLOMON VAIMBERG – Niveluri de dificultăți în echivalarea lexicului alogen	20
SORINA BERCESCU – Cu privire la unele aspecte ale traducerii poetice	27
ROMEO CHIVESCU – Topica – element structural în refacerea discursului prin traducere	30
FEODOR CHIRILĂ – Traducerea ca procedeu eficient în predarea limbilor străine	34
CARINA FILATOV-DODUL – De la traducerea didactică la cea literară	39
MARINA VAZACA – Traducerea – de la procedeu didactic, la recrearea unui text	43
ILEANA STĂNESCU – Traducind în cadrul aceleiași limbi	46
GEORGE GUȚU – O nouă versiune a lui <i>Faust</i> de Goethe în românește	49
GHEORGHE BARBĂ – Ecoul momentului Dostoievski în opera lui Marin Preda....	62
ȘTEFAN STOENESCU – Radu Petrescu și tradiția literară de expresie engleză....	69
ILEANA MIHĂILĂ – Montaigne printre contemporanii noștri	77
MALVINA CIUREL, IOANA CHELARU – Alfred de Vigny și Nicolae Labiș: „Moartea lupului” și „Moartea căprioarei”	84
ANCA PEGULESCU – Utilizarea portretului literar ca procedeu de comunicare interculturală	89

II. PERFEȚIONARE. GRADE DIDACTICE

ALEXANDRA CORNILESCU – Notes on the Use of the Subjunctive in English: A Semantic Approach.....	94
MIRA STOICULESCU – The Critic as Artist: D. H. Lawrence's Study of Thomas Hardy	103
ILEANA VÎRTOSU – Ecriture et prononciation (I)	108
PAUL MICLĂU – Arts poétiques nouveaux	116
MARCEL POPESCU – Einige Bemerkungen zum Modalitäts- und Modusbegriff	128
SANDA MUNTEANU – Dje Märchenwirklichkeit E. Th. A. Hoffmanns	135

PENKA ILIEVA — Лингво-методические проблемы при преподавании научного текста в процессе обучения иностранным языкам	142
VIRGIL ȘOPTEREAȘ — Румынская критика об искусстве Леонида Леонова ..	147

III. TRIBUNA EXPERIENȚEI DIDACTICE

EUGENIA GAVRILIU — Developing an English Lesson around a Lesson Plan	154
LUCIA CÎNDEA — Appréhension exploratoire et grilles de classement des éléments lexico-grammaticaux du texte :	159
EDITH ACHIM — Zu Fragen der Wortschatzvermittlung im Gymnasium	166
DRAGNA TUDOR — Способы семантизации лексики по специальности	176

IV. CRONICĂ

RADU TOMA — Seminar științific de „Istoria mentalităților”	181
SPERANȚA STĂNESCU — Al VII-lea Congres al Uniunii Internaționale pentru Lingvistică și Știința Literaturii Germanice (IVG)	182
MELANIA FLOREA — Predarea limbilor străine și promovarea cooperării și înțelegerii în Europa	183

V. PENTRU BIBLIOTECA PROFESORULUI

DUMITRU CHIȚORAN, ALEXANDRA CORNILESCU, <i>Elements of english Sentence pragmatics</i> (Ileana Baci); DOINA LECCA, <i>Human Communication — Models for Analysis. The Language of Harold Pinter's Plays</i> (Dumitru Chițoran); Victor Hugo, volume publicé sous la direction de ANGELA ION (Elena Brăteanu); <i>Pierre Corneille</i> , cours spécial, coordination: ALEXANDRA EMILIAN (V.Z.); ION BARBU, <i>Nadir latent</i> , ediție bilingvă româno-franceză, traducere și prefață de PAUL MICLĂU (Olga Galațanu); BERND LATOUR, <i>Verbvalenz, Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen</i> (Speranța Stănescu); GH. BOLOCAN, TATIANA VORONȚOVA, ELENA ȘODOLESCU-SILVESTRU, <i>Dicționar rus-român</i> (Romeo Chivescu); KELEMEN BÉLA, <i>Magyar-román iskolai szótár. A szerző munkatársa Szász Lőrinc</i> (Gheorghe Sarău); DOINA MOTĂȘ, <i>A Course on Translation Practice</i> (Tiberiu Lăpădătoni)	186
---	-----

CONTENTS

I. LANGUAGE CLOSE-UP. CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: TRANSLATION THEORY AND RECEPTION THEORY (Part Two)

CRISTIAN CATANĂ — Communication Across Cultures: A Hallmark of Romanian Spirituality Past and Present	11
RODICA MIHĂILĂ — The Literary Text at the Crossing of Cultures	16
MIHAIL MARINESCU, SOLOMON VAIMBERG — Levels of Difficulties in Equating the Allogene Lexis :.....	20
SORINA BERCESCU — Concerning Certain Aspects of Poetry Translation	27
ROMEO CHIVESCU — Word-Order: A Structural Element in Discourse Interpretation Through Translation	30
FEODOR CHIRILĂ — Translation As an Efficient Means of Foreign Language Teaching	34
CARINA FILATOV-DODUL — From Classroom to Literary Translation.....	39
MARINA VAZACA — Translation: From the Teaching Procedure to the Re-creation of a Text	43
ILEANA STĂNESCU — Intralanguage Translation.....	46
GEORGE GUȚU — A New Romanian Version of Goethe's <i>Faust</i>	49
GHEORGHE BARBĂ — Echoes of Dostoyevsky in the Works of Marin Preda	62
ȘTEFAN STOENESCU — Radu Petrescu and English Language Literary Tradition	69
ILEANA MIHĂILĂ — Montaigne, Our Contemporary	77
MALVINA CIUREL, IOANA CHELARU — Alfred de Vigny and Nicolae Labiş: <i>La Mort du Loup</i> (Death of a Wolf) and <i>Moartea căprioarei</i> (Death of a Doe)....	84
ANCA PEGULESCU — Using the Literary Portrait As a Means of Cross-cultural Communication	89

II. REFRESHER COURSES. TEACHING GRADES

ALEXANDRA CORNILESCU — Notes On the Use of the Subjunctive in English: A Semantic Approach.	94
MIRA STOICULESCU — The Critic As Artist: D. H. Lawrence's Study of Thomas Hardy	103
ILEANA VÎRTOSU — Écriture et prononciation (I)	108
PAUL MICLĂU — Arts poétiques nouveaux	116

MARCEL POPESCU — Einige Bemerkungen zum Modalitäts-und Modusbegriff	128
SANDA MUNTEANU — Die Märchenwirklichkeit E. Th. Hoffmanns	135
PENKA ILIEVA — Лингво-методические проблемы при преподавании научного текста в процессе обучения иностранным языкам	142
VIRGIL ŞOPTERIANU — Румынская критика об искусстве Леонида Леонова	147

III. THE ROSTRUM OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE

EUGENIA GAVRILIU — Developing an English Lesson around a Lesson Plan	154
LUCIA CÎNDEA — Appréhension exploratoire et grilles de classement des éléments lexico-grammaticaux du texte.	159
EDITH ACHIM — Zu Fragen der Wortschatzvermittlung im Gymnasium	166
DRAGNA TUDOR — Способы семантизации лексики по специальности	176

IV. NEWS CHRONICLE

RADU TOMA — Seminar on the History of Mentalities	181
SPERANȚA STĂNESCU — The Seventh Congress of the International Union for Linguistics and the Science of Germanic Literature (IVG)	182
MELANIA FLOREA — Foreign Language Teaching and the Promotion of Cooperation and Understanding in Europe	183

V. BOOK REVIEWS

DUMITRU CHIȚORAN, ALEXANDRA CORNILESCU, <i>Elements of English Sentence Pragmatics</i> (Ileana Baci); DOINA LECCA, <i>Human Communication-Models for Analysis. The Language of Harold Pinter's Plays</i> (Dumitru Chițoran); <i>Victor Hugo</i> , volume publié sous la direction de Angela Ion (Elena Bră- teanu); <i>Pierre Corneille</i> , cours spécial, coordination Alexandra Emilian (V.Z.); Ion Barbu, <i>Nadir latent</i> , ediție bilingvă româno-franceză, tradu- cere și prefată de Paul Miclău (<i>Latent Nadir</i> , Romanian-French bi-lingual edition, translated and prefaced by Paul Miclău) (Olga Galațanu) BERND LATOUR), <i>Verbalenz, Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse Deutschen</i> (Speranța Stănescu); GH. BOLOCAN, TATIANA VORONȚOVA, ELENA ȘODOLESCU-SILVESTRU, <i>Dicționar rus-român (Russian-Romanian Dictionary)</i> (Romeo Chivescu); KELEMEN BÉLA, <i>Magyar-román iskolai szótár. A szerző munkatársa Szász Lőrinc</i> (Gheorghe Sarău); DOINA MOTĂȘ, <i>A Course on Translation Practice</i> (Tiberiu Lăpădătoni)	186
--	-----

SOMMAIRE

I. INFORMATION SCIENTIFIQUE DE SPÉCIALITÉ. LE DIALOGUE DES CULTURES THÉORIE DE LA TRADUCTION—THÉORIE DE LA RÉCEPTION (II)

CRISTIAN CATANĂ — Le dialogue culturel — vocation de la spiritualité roumaine	11
RODICA MIHĂILĂ — Le texte littéraire à l'interférence des cultures	16
MIHAIL MARINESCU, SOLOMON VAIMBERG — Equivalences lexicales: niveaux de difficultés	20
SORINA BERCESCU — Sur certains aspects de la traduction poétique	27
ROMEO CHIVESCU — L'ordre séquentiel — élément structurel dans la reconstruction du discours par la traduction	30
FEODOR CHIRILĂ — La traduction — procédé efficace dans l'enseignement des langues modernes	34
CARINA FILATOV - DODUL — La traduction entre la didactique et la littérature	39
MARINA VAZACA — La traduction — procédé didactique et reconstruction du texte ..	43
ILEANA STĂNESCU — La traduction intralinguale	46
GEORGE GUȚU — Une nouvelle version roumaine du <i>Faust</i> de Goethe	49
GHEORGHE BARBĂ — L'écho du moment Dostoïevski dans l'œuvre de Marin Preda ..	62
ȘTEFAN STOENESCU — Radu Petrescu et la tradition littéraire d'expression anglaise	69
ILEANA MIHĂILĂ — Montaigne parmi nos contemporains	77
MALVINA CIUREL, IOANA CHELARU — Alfred de Vigny et Nicolae Labiş: <i>La mort du loup</i> et <i>La mort de la biche</i>	84
ANCA PEGULESCU — Le portrait littéraire comme procédé de communication interculturelle	89

II PERFECTIONNEMENT. GRADES DIDACTIQUES

ALEXANDRA CORNILESCU — Notes on the Use of the Subjunctive in English: A Semantic Approach	94
MIRA STOICULESCU — The Critics as Artist: D. H. Lawrence's Study of Thomas Hardy	103
MIRA STOICULESCU — The Critics Artist: D. H. Lawrence's Study of Thomas Hardy	108
ILEANA VÎRTOSU — Écriture et prononciation (I)	108

PAUL MICLĂU — Arts poétiques nouveaux	116
MARCEL POPESCU — Einige Bemerkungen zum Modalitäts- und Modusbegriff ..	128
SANDA MUNTEANU — Die Märchenwirklichkeit E. Th. Hoffmanns	135
PENKA ILIEVA — лингво-методические проблемы при преподавании научного текста в процессе обучения иностранным языкам.....	142
VIRGIL ȘOPTERIANU — румынская критика об искусстве леонида леонов	147

III. TRIBUNA DE L'EXPÉRIENCE DIDACTIQUE

EUGENIA GAVRILIU — Developing an English Lesson around a Lesson Plan	154
CÎNDEA LUCIA — Appréhension exploratoire et grilles de classement des éléments lexico-grammaticaux du texte	159
EDITH ACHIM — Zu Fragen der Wortschatzvermittlung im Gymnasium	166
DRAGNA TUDOR — Способы семантизации лексики по специальности.....	176

IV. CHRONIQUE

RADU TOMA — Le séminaire scientifique „Histoire des mentalités“	181
SPERANȚA STĂNESCU — Le VII ^e Congrès de l'Union Internationale pour la linguistique et la science de la littérature allemandes (IVG)	182
MELANIA FLOREA — L'enseignement des langues modernes et la promotion de la coopération et de l'entente en Europe	183

V. POUR LA BIBLIOTHÈQUE DU PROFESSEUR

DUMITRU CHIȚORAN, ALEXANDRA CORNILESCU, <i>Elements of English Sentence Pragmatics</i> (Éléments de pragmatique de l'énoncé anglais) (Ileana Baciuc); DOINA LECCA, <i>Human Communication — Models for Analysis. The Language of Harold Pinter's Plays</i> (La communication humaine. Modèles pour l'analyse du langage des pièces de Harold Pinter) (Dumitru Chițoran); <i>Victor Hugo</i> , volume publié sous la direction de ANGELA ION (Elena Brăteanu); <i>Pierre Corneille</i> , cours spécial, coordination: ALEXAN- DRA EMILIAN (v, z.); ION BARBU, <i>Nadir latent</i> , édition bilingue roumano-française, traduction et préface par PAUL MICLĂU (Olga Ga- lațanu); BERND LATOUR, <i>Verbvalenz. Eine Einführung in die depen- dentielle Satzanalyse des Deutschen</i> (Valences verbales. Une introduc- tion à l'analyse des dépendances dans la phrase en allemand) (Spe- ranța Stănescu); GH. BOLOCAN, TATIANA VORONȚOVA, ELENA ȘODOLESCU-SILVESTRU, <i>Dicționar rus-român</i> (Dictionnaire russe-rou- main) (Romeo Chivescu); KELEMEN BÉLA, <i>Magyar-román iskolai szótár. A szerző munkatársa Szász Lőrinc</i> (Dictionnaire hongrois-roumain pour les élèves) (Gheorghe Sarău) pour les élèves) (Gheorghe Sarău); DOINA MOTAȘ, <i>A Course on Translation Practice</i> (Tiberiu Lepădătoni)	186
---	-----

СОДЕРЖАНИЕ

I. НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ. ДИАЛОГ МЕЖДУ КУЛЬТУРАМИ: ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА — ТЕОРИЯ ВОСПРИЯТИЯ (II)

КРИСТИАН КАТАНЭ — Культурный диалог — стремление вчерашней и нынешней румынской духовности	11
РОДИКА МИХЭИЛЭ — Литературный текст на интерференции между культурами	16
МИХАИЛ МАРИНЕСКУ, СОЛОМОН ВАЙМБЕРГ — Уровни трудностей в подборе эквивалентов к иноязычным лексическим единицам	20
СОРИНА БЕРЧЕСКУ — К вопросу о поэтическом переводе	27
РОМЕО КИВЕСКУ — Порядок слов — структурный элемент восстановления речи путём перевода	30
ФЕДОР КИРИЛЭ — Перевод как эффективный способ преподавания иностранных языков	34
КАРИНА ФИЛАТОВ-ДОДУЛ — От учебного перевода к литературному	39
МАРИНА ВАЗАКА — Перевод — от учебного способа к восстановлению текста	43
ИЛЯНА СТЭНЕСКУ — Перевод в рамках одного и того же языка	46
ДЖОРДЖЕ ГУЦУ — Новая румынская версия <i>Фауста</i> Гете	49
ГЕОРГЕ БАРБЭ — Отзвук творчества Достоевского в произведениях Марина Преды	62
ШТЕФАН СТОЕНЕСКУ — Раду Петреску и литературная традиция на английском языке	69
ИЛЯНА МИХЭИЛЭ — Монтень среди наших современников	77
МАЛЬВИНА ЧУРЕЛ, ИОАНА КЕЛАРУ — Альфред Виньи и Николае Лабиш: «Смерть волка» и «Смерть козочки»	84
АНКА ПЕГУЛЕСКУ — Использование литературного образа как способа межкультурного общения	89

II. КУРСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТУПЕНИ

АЛЕКСАНДРЯ КОРНИЛЕСКУ — Notes on the Use of the Subjunctive in English: A Semantic Approach	94
МИРА СТОЙКУЛЕСКУ — The Critic as Artist: D.H. Lawrence's Study of Thomas Hardy	103
ИЛЯНА ВЕРТОСУ — Écriture et prononciation (I)	108
ПАУЛЬ МИКЛЭУ — Arts poétiques nouveaux	116

МАРЧЕЛ ПОПЕСКУ — Einige Bemerkungen zum Modalitäts- und Modusbegriff	128
САНДА МУНТЯНУ — Die Märchenwirklichkeit E.Th. A. Hoffmanns	135
ПЕНКА ИЛИЕВА — Лингво-методические проблемы преподавания научного текста в процессе обучения иностранным языкам	142
ВИРДЖИЛЬ ШОПТЕРЯНУ — Румынская критика об искусстве Леонида Леонова	147

III. ТРИБУНА ДИДАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

ЕУДЖЕНИЯ ГАВРИЛИУ — Developing an English Lesson around a Lesson Plan ..	154
ЛУЧИЯ КЫНДЯ — Appréhension exploratoire et grilles de classement des éléments lexico-grammaticaux du texte	159
ЭДИТ АКИМ — Zu Fragen der Wortschatzvermittlung im Gymnasium	166
ДРАГНА ТУДОР — Способы семантизации лексики по специальности	176

IV. ХРОНИКА

РАДУ ТОМА — Научный семинар по «Истории умонастроений»	181
СПЕРАНЦА СТЭНЕСКУ — VII Конгресс Международного союза германской линг- вистики и литературоведения	182
МЕЛЕНИЯ ФЛОРЯ — Преподавание иностранных языков и проведение сотрудни- чества и взаимопонимания в Европе	183

V. ДЛЯ БИБЛИОТЕКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

ДУМИТРУ КИЦОРАН, АЛЕКСАНДРА КОРНИЛЕСКУ, Elements of English Sentence Pragmatics (Элементы английского предложения в практике речи) (Иляна Бачу); ДОЙНА ЛЕККА, Human Communication — Models for Analyse. The language of Harold Pinter's Plays (Человеческое общение. Модели анализа речи пьес Харольда Пинтера) (Думитру Кицоран); Victor Hugo, volume publié sous la direction de ANGELA ION (Виктор Гюго. Под редакцией АНДЖЕЛЫ ИОН) (Елена Брэтяну); Pierre Cor- neille, cours spécial, coordination: ALEXANDRA EMILIAN (Пьер Корнель Специальный курс. Координировала АЛЕКСАНДРА ЭМИЛЬЯН) (В.З.); ИОН БАРБУ, Nadir latent, ediție bilingvă româno-franceză, prefată de PAUL MİCLĂU (Двуязычное румынско-французское издание. Перевод и предисловие ПАУЛЯ МИКЛЭУ) (Ольга Галацану); БЕРНД ЛАТУР, Verbalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen (Глагольная валентность. Введение в анализ зависимостей в немецком предложении) (Сперанца Стэнеску); Г. БОЛОКАН, ТАТЬЯНА ВОРОН- ЦОВА, ЕЛЕНА ШОДОЛЕСКУ-СИЛЬВЕСТРУ, Dicționar rus-român (Русско-румынский словарь) (Ромео Кивеску); КЕЛЕМЕН БЕЛА, Ma- gyar-román iskolai szótár. A szerző munkatársa Szász Lőrinc. (Венгерско- румынский учебный словарь. Сотрудничал Сас Лёринц) (Георге Сарэу) ДОЙНА МОТАШ, A Course on Translation Practice (тиберю лэпэдэтони)	186
---	-----

DIALOGUL CULTURAL — VOCAȚIE A SPIRITUALITĂȚII ROMÂNEȘTI DE IERI ȘI DE AZI

CRISTIAN CATANĂ

Liceul Industrial Nr. 1, Giurgiu

Cunoașterea culturii se realizează concomitent cu învățarea limbii, care nu este un simplu mijlocitor al culturii, ci un adevărat rezervor al valorilor și tradițiilor acesteia. A dobîndi simțul limbii înseamnă a decela sensul valorilor culturale, a decodifica realitatea spirituală comunicată și depusă în limba ce definește un popor. Transmiterea, circulația și înțelegerea valorilor culturale implică un dialog cultural permanent atît între limbi, cît și între culturile și civilizațiile pe care ele le exprimă. Menținerea dialogului cultural este determinată de necesitățile spirituale de acomodare la diverse tipuri de comunicare, precum și la cele mai varii semnificații.

Momentul prielnic asimilării literaturii străine îl reprezintă liceul, pentru ca elevii să-și consolideze în acest timp cunoștințele de limbă străină și să-și însușească în același timp valorile, tradițiile și simbolurile din cultura limbii materne. Aprecierea literaturii române se poate face atît din interior — prin operele scriitorilor români, cît și din exterior, prin compararea cu cele ale scriitorilor străini. Valorile culturale ale unui popor supraviețuiesc prin tradiții. A lua contact cu ele și a rămîne în contact presupune o analiză comparativă, contrastivă. Înseși cuvintele „a sesiza” (fr. saisir) și „a cuprinde, a percepe” (fr. appréhender) revelează un proces care constă în a atinge lucrurile prin intermediul altor lucruri.

Dialectica național-universal presupune o mobilitate didactică și chiar unele inovații metodologice moderne: caracter riguros-științific, orientare interdisciplinară, caracter formativ prin însușirea conștientă a valorilor culturale, prin aplicarea unor noi orientări pedagogice cum ar fi: problematizarea, învățarea prin descoperire, lucrul individual și pe echipe, precum și prin sensibilizarea elevului.

Manualul de limba franceză pentru clasa a IX-a introduce în acest sens textul-fragment reprezentativ atît pentru limba accesibilă, vie a scriitorilor secolelor al XIX-lea și al XX-lea, cît și pentru veridicitatea culturală în măsura în care trasează sensurile intime, simptomatice ale realității spirituale reprezentate, prototipologia culturală. Contextul, mediul cultural-axiologic constituie nucleul faptelor de cultură, afirmînd profilul specific fiecărei etnii în concertul tuturor popoarelor. Tezaurul valorilor culturale reprezintă rezumatul istoriei. Istoria constituie obiectivul cel mai interesant al cunoașterii și elementul fundamental al culturii, în măsura în care ne dă explicații necesare sensului devenirii umane. Sînt deveniri istorice specifice unui popor, alături de celelalte asemănîndu-se și deosebindu-se de ele, în

cadrul aceleiași lumi. Suportul acestei deveniri îl reprezintă tot tradiția. Fragmentul din opera lui Alecu Russo reprodus în manual este profund caracteristic pentru spiritualitatea românească, care concentrează trainica prezență a omului în lume, modul lui de a înțelege lucrurile. Scriitorul are meritul de a fi sintetizat, de altfel, ideile generației de la 1848, care echivalează cu o redeșteptare a spiritului național.

Alecu Russo scrie poemul în proză *Cîntarea României* în limba franceză, dar oricît de încifrată, de particulară în expresia ei, creația răsfrînge imaginea lumii de acasă (ca și Panait Istrati, Russo nu poate scrie literatură decît în spiritul limbii române). În miezul textului mocnește locul natal, sufletul poporului român, ritmul misterios al pămîntului și al activităților specifice nouă.

Cunoașterea profundă a limbii, a folclorului românesc, a naturii, a istoriei se înscrie într-o vastă viziune istorică, enciclopedică, specifică secolului al XIX-lea, dar transformată, după modelul românesc, în istorie activă. În text vibrează odată cu sentimentul naturii comuniunea intimă a acesteia cu evenimentele prin care a trecut societatea noastră, neamul nostru. Și aceasta pentru că natura este o instanță care nu înșală și nu cedează niciodată.

Opera literară, fiind o sinteză de valori, are implicații cognitive, istorice, etice ș.a.m.d. și prin aceasta permite și chiar reclamă o lectură contextuală, extrinsecă a fragmentului literar, dar asimilată critic. Conversația (euristică) introductivă, peritextuală presupune și o transcedere a textului (explicare prin sinonimie, perifrază etc), o explicare gramaticală a sa în vederea unei decodificări corespunzătoare a mesajului cultural și a unei incitări a gândirii și a interesului în general față de textul literar și valorile sale artistice.

Participînd la construcția semnificației, elevul (receptor) nu apelează doar la date intratextuale, ci și la variabile intertextuale și extratextuale. Analiza lingvistică, comentariul stilistic și interpretarea literară trebuie să se constituie într-un tot unitar, deoarece textul reprezintă un întreg indestructibil. Semnificația cuvintelor cheie, tematica ce rezultă din sfera semantică trebuie să se întrepătrundă cu viziunea stilistică (figuri de stil, tropi), cu expresivitatea artistică a universului uman ce sugerează trăiri și formează sentimente și atitudini. Cuvîntul-cheie este „patria”, a cărei semnificație o aflăm în imaginile plastice la nivelul metaforei transductive cu funcție alegorică: astfel, patria este rînd pe rînd: amintirea copilăriei, casa părintească, dragostea de mamă, falnicul copac din pragul casei, aerul curat. Dragostea pentru patrie este un sentiment natural ca și dragostea de mamă și de casă. El se naște și se transmite în același fel. Versetul 3 revine, de asemenea, în poem („Dintre toate țările de pe pămînt, există oare vreuna mai frumoasă ca tine?”); este o frază cheie care subliniază frumusețile și bogățiile României și totodată dragostea scriitorului față de patria sa. Fraza are aspectul unei invocații prin care autorul se adresează direct țării, într-o manieră răspîdită la scriitorii pașoptiști (Gr. Alexandrescu, A. Mureșanu, V. Alecsandri), dar și la Coșbuc, Goga, Vlahuță, în accentele tinguitoare ale baladelor și doinelor

noastre. Procedeul culminează la geniul spiritului românesc, M. Eminescu, la care ne duce gândul: „Țara mea de glorie, țara mea de dor...” Prezența în text a unor epitete sporește latura sensibilă a limbajului: *beau, joli, riche, vert, pur, clair, doux, fertile* etc. Limbajul poetic este de un naiv și sincer entuziasm, în spiritul tradiției noastre patriotice.

Prin receptarea textului literar se creează doar predispoziții pentru asimilarea valorilor etice. Morala nu decurge din valoarea estetică, ci din valoarea însăși.

Comentarea, interpretarea acestei scrieri ca un produs al culturii naționale izvorînd din viața și gândirea socială specifice asigură receptarea activă a textului literar. Retrăirea mitului (valorii culturale) la nivel individual prin mecanisme asociative și conotative determină o modificare de experiență, o reasezare a raportului eu-lume. Prin această lucrare publicată în limba franceză, A. Russo popularizează sufletul românesc în lume, iar succesul său în Franța reprezintă de fapt triumful spiritului specific românesc.

Potențarea receptării textului se poate realiza și prin audiția pe disc a uneia din Rapsodiile lui George Enescu, avînd în vedere rolul integrativ, global al muzicii. Practica interferenței culturale permite elevului să generalizeze particularul și să dea sens valorilor printr-o atitudine activă, plină de discernămint. Prin imaginea artistică, scriitorul a transpus realitatea care devine poetică, iar din învățarea unei limbi străine rezultă și o experiență poetică. De unde respectul elevului pentru limba literară, bine construită și dorința sa de învățare.

Miscarea romantică trebuie înțeleasă de către elevi ca o stare de spirit, ca un „veșnic romantism revoluționar”, ce implică sensibilități ale individului, ale naturii și care preconizează o literatură inspirată din realitățile naționale, din tradițiile folclorice, din istoria și chiar din legendele și miturile unor popoare.

După revoluția franceză din 1789 un întreg curent al luptelor pentru eliberare națională și socială pornește în Europa. Peisajul nostru cultural-romantic se va înrudi mai mult cu cel francez, lucru explicabil îndeosebi prin nenumăratele contacte directe. Se cunoaște fraternitatea și lupta solidară între teoreticienii și istoricii revoluției franceze de la 1848, ca Jules Michelet, Edgar Quinet și Lamartine cu scriitorii pașoptiști români, cu luptătorii revoluției de la 1848 și cu cei din timpul Unirii Principatelor române din 1859: N. Bălcescu, A. Russo, D. Bolintineanu, V. Alecsandri și alții. De fapt, complexitatea specificului nostru național a determinat prezența vie a României în contextul lumii latine.

E. Quinet și J. Michelet scriau cu afecțiune și admirație la adresa românilor, determinînd un adevărat curent de simpatie în rîndurile publicului francez. De fapt, ei admiră și apreciază mitul poporului român, în sensul de făuritor al istoriei prin luptă și sacrificii, dar și al valorilor noastre culturale.

J. Michelet își exprimă clar încrederea în România: „un Peuple en ces moments est une force énorme, une puissance infinie, comme celle de la

nature: toute armée se briseraient contre elle". Michelet are încredere în poporul român pentru că îi cunoaște foarte bine resursele.

Mitul (romantic) al poporului nostru rămâne mai departe în „legendă”, ca să parafrazăm o altă scriere a istoricului francez, *Légendes démocratiques du Nord*, în care autorul prezintă fizionomia spirituală a poporului român și a aspirațiilor sale. Prin calitățile sale native, cum ar fi: curajul, eroismul, toleranța, într-un cuvânt „virtutea sacrificiului”, poporul român, spune Michelet, a reușit să-și păstreze ființa și „deși ingenuncheat, să-și înalțe necontenit fruntea”. („Principatele dunărene. Doamna Rosetti. 1848, în J. Michelet, *Scrieri alese*, București, Minerva, 1973, t. II, p. 337).

Impresionat de eroismul românilor, al poporului „cel mai răbdător și cel mai blind din lume”, Michelet se întreabă: „Que ferons-nous pour ces hommes, si dignes de notre intérêt? Que fera l'Occident?”¹

Poporul „însetat de dreptate” nu poate să nu fie pătruns de acel „bun-simț străvechi al judecății drepte, ferme și pătrunzătoare, însușiri despre care națiile moderne — continuă Michelet — își închipuie că le aparțin în întregime lor” (în *Scrieri alese*, p. 367—368).

Întreaga atitudine a lui Michelet pledează pentru individualitatea specifică a culturii și spiritualității românești, comparabilă — după el — cu culturile clasice (cu cele ale tracilor, grecilor și romanilor); Michelet proiectează în eternitate aportul românilor la cauza libertății popoarelor, la apărarea culturii și civilizației europene.

Rezolvarea aparentei antinomii național — universal este dată de însăși vocația de fond a spiritualității noastre, păstrate de-a lungul unei întregi istorii. Această disponibilitate spirituală românească vine dintr-o dublă propensie, datorată dublei noastre obirșii, dace și romane și care ne implică adânc în mitul arhaic, în „matricea stilistică” (cum spune Blaga) pe de o parte, iar pe de alta ne deschide spre lume, spre dialog, spre depășirea naționalului, prin participarea noastră la mitul cultural.

BIBLIOGRAFIE

- ION BRĂESCU — *Perspective și confluențe literare româno-franceze*, București, Editura Univers, 1980.
- MARIN BUCUR — *J. Michelet și revoluționarii români*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.
- TUDOR VIANU — *Studii de filozofia culturii*, București, Editura Eminescu, 1982.
- PERPESSICIUS — *Lecturi străine*, București, Editura Univers, 1981.
- N. I. POPA — *Studii de literatură comparată*, Iași, Editura Junimea, 1981.
- ANA STOICA — *Creativitatea elevilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
- I. V. ȘERBAN — *Literatură și societate*, București, Editura Eminescu, 1983.
- TUDOR GHIDEANU — *Percepție și morală în fenomenologia franceză*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.
- AUREL SASU — *Textul ipotetic*, București, Editura Minerva, 1984.

¹ „.... Ce vom face noi pentru acești oameni demni de interes? Ce va face oare Occidentul?” — în *Légendes démocratiques du Nord*, p. 238.

MIRCEA HERIVAN — *Noua mitologie a universurilor deschise*, București, Editura Eminescu, 1984.

ANTONIO GRAMSCI — *Intelectuali, literatură și viață națională*, București, Editura Univers, 1983.

ROMUL MUNTEANU — *Lecturi și sisteme*, București, Editura Eminescu, 1977.

TITU POPESCU — *Artă ca trăire și interpretare*, Timișoara, Editura Facla, 1982.

JEAN RAYMOND — *Practica literaturii*, București, Editura Univers, 1982.

TEXTUL LITERAR LA INTERFERENȚA DINTRE CULTURI

RODICA MIHĂILĂ
Universitatea din București

Orice limbă își are rădăcinile adânc înfipte în cultura a cărei expresie este. Privit din această perspectivă, orice fel de text poate corespunde, implicit sau explicit, într-o mai mică sau mai mare măsură la cel puțin două din principalele obiective de ordin lingvistic, informațional și axiologic urmărite în predarea limbilor străine. Dar, dintre toate tipurile de text, singur textul literar reușește să asigure atingerea *simultană* a *tuturor* acestor obiective, creînd premise ideale pentru o perfectă corelare în cadrul procesului de învățămînt a laturii lui instructive cu cea educativă.

Într-unul din demersurile în sprijinul textului literar făcut în ultimii ani, de cînd noul context furnizat de actualul statut al disciplinelor umaniste a impus regîndirea programelor și manualelor de limbi străine, arătăm cum, printr-o selecție judicioasă, acest tip de text poate asigura formarea și consolidarea competenței de comunicare atît la nivelul începătorilor, cît mai ales la nivelul intermediar și avansat de însușire a limbii.

Explorînd toate resursele limbii, literatura, definită la modul foarte general drept „artă a cuvîntului”, reușește să înglobeze atît virtuți ale limbii vorbite, cît și ale limbajului științific. Căci funcția preponderent afectivă a limbajului literar nu o exclude pe cea referențială, în timp ce limbajul științific rămîne limitat strict la aceasta din urmă, iar limba vorbită, deși împărtășește unele funcții ale limbii literare, cum ar fi de pildă expresivitate, simbolism sonor, putere conotativă, face acest lucru doar întîmplător, funcția sa de bază rămînînd cea de comunicare.

Așadar, limba literară prezintă calități incontestabile față de orice alt registru al limbii. Ea nu numai că posedă expresivitate, mobilitate și varietate, dar, lucrul cel mai important, are practic o nelimitată putere de includere — atît pe orizontală, prin posibilitatea de a îngloba parțial alte tipuri de limbaje, cît și pe verticală, prin accentul pus pe dimensiunea conotativă a limbii.

Mai mult decît atît, în lipsa unui contact direct cu mediul a cărui expresie este respectiva limbă străină, literatura furnizează cel mai adecvat și mai autentic cadru situațional de însușire corectă a limbii. Din cauza relativismului lingvistic creat de strînsa inter-relație dintre limbă și cultură rareori se poate vorbi de o perfectă suprapunere între cuvintele și expresiile din două limbi diferite. Vedem lumea înconjurătoare așa cum ne învață limba noastră să o vedem și o putem descrie numai așa cum ne permite tot ea să o descriem.*

* Edward Sapir, *Selected Writings in Language, Culture and Personality*, ed. D. G. Mandelbau (Berkley, California, 1949), p. 153—154.

Simpla alăturare a două texte cu conținut similar — unul ales din literatură, iar altul dintr-un manual de limbi străine, conceput pe baza altei realități culturale în scopul introducerii unui anumit lexic și a unor anumite structuri gramaticale, va demonstra superioritatea primului tip de text. Și aceasta în primul rînd pentru că literatura, și ne referim, firește, la literatura valoroasă, deopotrivă păstrătoare a comorilor de limbă, simțire, gîndire și viață ale unui popor, pune cel mai bine în evidență autentică simbioză dintre limbă și cultură. Dacă la aceasta vom mai adăuga și faptul că aflîndu-se sub incidența „ficțiunii”, a „imaginației”, textul literar creează o construcție specifică, reazăază realitatea, o esențializează pentru a-i evidenția mai pregnant sensurile, prin aceasta trezind și păstrînd viu interesul cititorului, vom ajunge la concluzia inevitabilă că textul literar asigură nu numai atingerea simultană a tuturor obiectivelor predării, ci și o puternică motivație.

Dar oare în ce măsură folosirea literaturii ca mijloc de predare a unei limbi autentice, de lărgire a orizontului cultural al elevilor, de dezvoltare a unor deprinderi de gîndire și creativitate corespunde pe deplin scopului major al întregului învățămînt, și anume, acela de a pregăti pentru muncă și viață oameni nu numai cu o înaltă competență profesională și un larg orizont cultural, dar și cu un ridicat nivel politico-ideologic și o înaintată conștiință morală și civică? Cum vom realiza educarea tineretului într-un spirit patriotic, de mîndrie față de valorile culturii naționale, dacă, fideli specificului meseriei noastre, pentru a-i învăța pe elevi cît mai temeinic și cît mai autentic cum să comunice în limba respectivă, vom fi nevoiți să ne raportăm la dimensiunile altei culturi?

Toate disciplinele de învățămînt, și în primul rînd cele umaniste, sînt chemate să răspundă aceluiași comandament major, și fiecare o face în cadrul specificului său, fără a căuta să suplinească ceea ce elevul este dator să primească de la alte discipline, ci marcînd punctele de interferență în care cunoștințele nou introduse și cele deja acumulate se luminează reciproc, avînd răsfrîngeri benefice asupra conștiinței elevului. Ori, revenind la mijloacele specifice predării limbilor străine, trebuie să admitem că zona de interferență revelatoare între cultura străină și cea națională e cel mai bine reprezentată de marea literatură, care este mare tocmai pentru că îmbină superior, într-o sinteză specifică oricărei culturi, caracterul național cu cel universal.

Reprezentînd un moment constitutiv intern al culturii și exprimînd note distinctive proprii existenței și conștiinței unui popor, caracterul național al literaturii furnizează elevului nu numai date concrete despre cultura respectivă, ci și un termen de comparație implicit în stare să-i adîncească gradul de receptivitate față de propria cultură, să-i faciliteze o mai adîncă înțelegere a ei. Așadar, în zona specificului național interferența celor două culturi se va produce în special prin sesizarea specificității artistice și a diferențelor specifice, pe cînd în zona universalului, care ține de însăși esența creațiilor culturale în general, de însușirile lor gnoseologice și axiologice tipic omenești și implicit umaniste, această interferență se va produce exclusiv pe baza asemănărilor. Deci dacă sesizarea specificului vine îndeosebi în

întîmpinarea obiectivului informațional al predării, universalul deschide cîmp larg de acțiune obiectivului axiologic.

Depinde numai de competența profesorului sau a autorilor de manuale ca textele literare să fie astfel alese, încît să servească cît mai bine tuturor scopurilor predării, bineînțeles, fără a se ajunge la transformarea orelor de limbi străine în ore de istorie sau critică literară asemănătoare orelor de română. Facem această precizare avînd în vedere faptul că, cel puțin la limba engleză, manualele de clasele X—XII urmează a fi și ele schimbate. Așa cum am mai precizat și în alte ocazii, selectarea trebuie să urmărească nivelul de competență lingvistică a elevilor, principiul creșterii treptate a gradului de dificultate, dozarea judicioasă a tipului de text (narațiune, descriere, dialog, text poetic, text dramatic), asigurarea unei valori estetice, dar și a unui conținut de idei generatoare de puternică motivație și totodată de zone de interferență între culturi, care să permită punerea în evidență a cuceririlor culturii naționale, a valorilor umaniste, etice și morale.

Nu ne este deloc indiferent cum se produce interferența dintre cele două culturi. Cunoaștem cu toții cazuri de texte, fie special alcătuite, fie traduse, care din cauza discrepantei uriașe dintre realitatea culturală care le-a produs și posibilitățile de exprimare a acestei realități în cultura în a cărei limbă se face receptarea, sună forțat, artificial și în cele mai nefericite cazuri, chiar hilar. Se cunosc de asemenea cazuri cînd dificultățile întîmpinate la traducere, dar nu din vina traducătorului, au dus la o receptare defectuoasă a unor opere literare de certă valoare.

Decît să folosim traduceri din scriitori români, care cel puțin cît p rivește limba engleză rareori s-au ridicat la valoarea originalului, e de preferat să alegem texte de scriitori străini, care pot fi comparați cu mari scriitori români într-o discuție condusă cu abilitate de către profesor și sugerată în comentariile sau întrebările care însoțesc în manual textul. În felul acesta elevul va fi el singur în măsură să scoată în evidență valorile culturii naționale, însușindu-și-le astfel și mai temeinic.

Exemplul pe care îl voi da în sprijinul celor spuse, și care de altfel mi-a sugerat ideea centrală a acestei comunicări, este opera lui Rebreanu.

Rebreanu se numără printre scriitorii noștri care au trezit un larg ecou în conștiința universală. Există 74 de titluri reprezentînd traduceri ale principalelor opere în 25 de limbi, apărute în 29 țări, la care se adaugă prezența scriitorului în 15 antologii publicate în limbi străine și succesul peste hotare al filmelor: *Ion*, *Pădurea spînzuraților*, *Răscoala*, *Ciuleandra*. Și totuși, prof. Ralph Aderman de la Universitatea Wisconsin, Milwaukee, editor al traducerii romanului *Ion* publicat în SUA la editura Twayne (1967), într-un recent studiu intitulat *Un punct de vedere american asupra lui Liviu Rebreanu* vorbește despre Rebreanu ca despre „un scriitor care pînă în prezent a fost pe nedrept ignorat în Statele Unite”. Cercetînd mai atent traducerea romanului *Ion*, foarte bună de altfel, am constatat cu regret că pierde mult din originalitatea realismului și forța specificului național, tipice lui Rebreanu. Din păcate nici nu putea să fie altfel. Traducerea tinde inevitabil către o zonă culturală neutră, unde se regăsesc, aduse mai mult sau mai puțin la același

numitor, ambele culturi. Despre dificultățile mari ale redării originalului stau mărturie pentru cititorul american doar faptul că, în afara numelui traducătorului este menționat și numele stilizatorului traducerii, precum și cele câteva cuvinte care au fost păstrate în română, negăsindu-se nici un echivalent american, și explicate apoi în subsolul paginii, ca de exemplu *tinda*: „entrance-hall of a peasant cottage” sau *bade*: „respectful address for men”.

Puțini scriitori au descris atât de bine ca Rebreanu satul și sufletul țărânului transilvănean, și totuși, deși avem de-a face, repet, cu o traducere de bună calitate, prezența unui fragment într-un manual școlar n-ar face decât să distorsioneze cunoștințele pe care elevii le au despre arta de prozator a lui Rebreanu, estompându-le adevărata imagine a satului românesc, așa cum apare ea în opera romancierului. În schimb oricând, un text bine ales din Thomas Hardy sau Faulkner, din Steinbeck sau Caldwell, prin raportare la opera lui Rebreanu ar reuși să prilejuiască nu numai achiziții de limbă autentică, nu numai lărgirea orizontului cultural, ci și acea interferență revelatoare între culturi atât pe coordonata specificului național, cât și pe cea a universalității. Lista exemplelor ar putea continua: Mark Twain și Creangă cu amintirile lor din copilărie, piesele istorice ale lui Shakespeare și Delavrancea, naratorul naiv la Vonnegut și Zaharia Stancu.

Și dacă aceste texte literare sînt însoțite și de un succint medalion cu câteva date despre viața și opera scriitorului (ca în manualele [de rusă și franceză pentru cl. a IX-a), dacă sînt prezentate pe literaturi distincte (literatura engleză în clasa a XI-a și literatura americană în clasa a XII-a), nu facem decât să ajutăm elevii să pătrundă mai repede, mai ușor și mai sigur la adevăratele valori ale altor culturi, întărindu-le spiritul de discernămint în acceptarea valorilor străine și totodată respectul pentru propria cultură.

Încercînd să sugerăm în demersul nostru nenumăratele avantaje pe care le prezintă literatura în predarea limbilor străine, am avansat implicit și deliberat ideea, mult mai prețioasă, a necesității prezenței marii literaturi autentice la toate nivelele și toate profilele de școlarizare.

Vom sublinia în încheiere că textul literar este singurul în măsură să asigure întinse și variate achiziții de limbă autentică, odată cu lărgirea orizontului cultural și cultivarea imaginației, a deprinderilor creatoare, de gîndire independentă, a valorilor morale, etice și estetice. Predarea unei limbi străine devine astfel nu numai un simplu mijloc de a facilita comunicarea sau documentarea, ci un mijloc de a stabili un dialog stimulator între culturi contribuind astfel la instaurarea în lume a unui climat de pace și colaborare, un mijloc de modelare a profilului moral și intelectual, de cultivare a valorilor, și în primul rînd a valorilor naționale.

NIVELURI DE DIFICULTĂȚI ÎN ECHIVALAREA LEXICULUI ALOGEN

MIHAIL MARINESCU, SOLOMON VAIMBERG
Universitatea din București

Dificultățile în stabilirea de echivalente, prin traducere sau alte procedee, a unităților de vocabular alogen izvorăsc mai cu seamă din deosebirile dintre sistemul lexical al limbii-bază și cel al limbii-țintă, putând fi ierarhizate, în mare, pe două niveluri: cantitativ și calitativ.

Diferențele cantitative dintre compartimentele lexicale a două limbi privesc caracteristicile lor comensurabile, respectiv numărul fizic al cuvintelor, atît global cit și pe categorii lexico-gramaticale, ca și lungimea lor medie, concretizată în numărul morfemelor sau — pe plan fonetic — al silabelor alcătuitoare.

Astfel, limba rusă dispune statistic, comparativ cu limba română, de un număr mai mare de verbe, prin simplul fapt că unui verb românesc îi corespund, în principiu, două verbe rusești, unul imperfectiv, altul perfectiv (categoria aspectului fiind de natură lexico-gramaticală, verbele de aspect contrar constituie unități de vocabular distincte, nu forme ale unui lexem unic). *A citi*, bunăoară, va fi nu doar „читать” sau „прочитать”, ci, în același timp, „читать—прочитать”, tot așa *a scrie* va fi „писать — написать” ș.a.m.d.¹.

În rusă, raportul dintre două obiecte se exprimă foarte frecvent printr-un adjectiv obținut prin transpoziția substantivului: *деревянный мост* — „pod de lemn” (din *мост*+*дерево*), *железная руда* „minereu de fier” (din *руда*+*железо*), *утренняя зарядка* „înviorare de dimineață” (din *зарядка*+*утро*). Asemenea cuvinte adaugă adjectivului, în limba rusă, o clasă numeroasă și activă de cuvinte, care, în marea lor majoritate, nu-și găsesc echivalent formal în limba română. Astfel, *lemnos*, întilnit într-o serie de sintagme cu sens specializat, nu-l poate substitui pe *de lemn* din exemplul mai înainte citat, tot așa și neologismul *feros* în raport cu *de fier*².

Rusa delimitează riguros substantivele etnonime, numele de agent sau de purtător al unei calități de adjectivele corespunzătoare: *американец*, dar *американский*, față de românescul *american*, substantiv și adjectiv, *колхозник* și *колхозный* față de românescul *colhoznic*, substantiv și adjectiv, *шахматист*

¹ De menționat că deosebirile de ordin gramatical au făcut obiectul unor pertinente studii contrastive: D. Clîțoran (ed.), *2-nd International Conference of English Contrastive Projects*, București, TUB, 1976; Teodora Cristea, *Eléments de grammaire contrastive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977; *Elemente de gramatică confruntativă a limbilor rusă și română*. Redactori responsabili Ecaterina Fodor, Solomon Vaimberg, București, TUB, 1983 și 1985, ș.a.

² Problema este tratată pe larg de Mircea Gheorghiu, *Probleme de tipologie contrastivă a limbilor*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.

și *шахматный* față de românescul *șahist*, substantiv și adjectiv. De aici un nou contingent de cuvinte rusești separate pe părți de vorbire, cărora le corespunde, în limba română, câte o singură unitate lexicală aparținând deoptrivă la două părți de vorbire³.

Procedeele de formare a cuvintelor în limba rusă produc, ca regulă generală, termeni mai lungi decît cei rezultați pe baza modelelor românești. În primul rînd, compunerea în rusă e infinit mai bogată și mai activă decît în română, așa că și ponderea cuvintelor compuse și deci mai lungi, fie și ca simplă secvență sonoră sau grafică, e mult mai mare în vocabularul rus decît în cel românesc, comp. *капиталовложение* „investiție de capital”, *кораблекрушение* „naufragiu”, *кровообращение* „circulație sanguină” etc. Predilecția rusei pentru compunere se vedește, între altele, și în capacitatea acestei limbi de a unverbiza sintagme care se prezintă ca o succesiune obișnuită de doi termeni, comp. seria cu *место-*: *местожительство* și *местожительство* „domiciliu”, tot așa *местопребывание* „loc, sediu”, *местонахождение* „reședință” etc.⁴.

În al doilea rînd, derivarea rusă dă naștere la formații adesea mai lungi, conținînd un morfem de derivare caracteristic, de care limba română se poate nu rareori dispensa. Astfel, moțiunea în limba rusă nu se mărginește la transferul paradigmatic al substantivului masculin la cel feminin, ci, cu puține excepții, implică apariția unui sufix special, de derivare, comp. *сmyденн-к-а*, *эрузин*, dar *эрузин-к-а* ș.a. În limba română se pot distinge aici două straturi derivaționale: unul mai vechi, cu sufix derivațional (*țăran*, *țăran-c-ă*; *român*, *român-c-ă*), altul mai nou, fără sufix (*elev-ă*, *student-ă*). Tot așa, adjectivele ruse au, aproape fără excepție, desinențe caracteristice la toate genurile, care se atașează însă nu direct radicalului adjectival, ci, de regulă, temei augmentate de sufixul derivațional specific. De exemplu, *американский* provine nu direct de la numele propriu *Америка*, ci de la adjectivul corespunzător, preluat ca atare cu sufix (*американ-*), la care se adaugă succesiv, în rusă, sufixul derivațional *-ск-* și desinența adjectivală. În română, adjectivele nu numai că nu au neapărată nevoie de sufix derivațional (comp. *amar*, *dulce*, *înalt*, *mic* cu *горький*, *сладкий*, *высокий*, *маленький*), dar nici măcar nu capătă toate desinențe de gen (*mare*, *verde*).

În pofida diferențelor cantitative semnalate, nu acestea suscită totuși cele mai mari dificultăți elevilor și studenților români. Dimpotrivă, unele din ele pot fi chiar valorificate în scopul unei asimilări mai lesnicioase de către aceștia a lexicului rus. Astfel, cuvintele compuse sînt și mai transparente semantic, își dezvăluie cu ușurință forma internă⁵, facilitînd reconstituirea înțelesului lor prin adăugarea sensurilor elementelor componente. Bunăoară, înțelesul de „naufragiu” al lui *кораблекрушение* se recompune din suma

³ Vezi mai amănunțit A. Graur, *Nom d'agent et adjectif en roumain*, Paris, 1929.

⁴ Vezi Jerzy Kaliszán, *О сложных словах типа месторождение, местонахождение*, în *Studia Rossica Posnaniensia*, VI, 1974 (Poznán, 1975), p. 153—157.

⁵ Pentru comparația a două sisteme lexicale (român și francez) sub raportul gradului de motivare a unităților alcătuitoare, vezi Paul Miclău, *Semiotica lingvistică*, Timișoara, Editura Facla, 1977, p. 220 ș.urm.

sensurilor de „navă” și de „distrugere”; cel de „cămin” al lui *общежитие* rezultă din sensurile lui *жить* „a trăi, a locui” și *общий* „comun” ș.a.m.d. La fel *высокий, низкий, простой, сложный* pot fi încadrate printre adjective chiar și făcând abstracție de conținutul lor, numai pentru că au desinență adjectivală. Nu tot așa stau însă lucrurile în limba română, unde, din cauză că lipsesc indicii formali, fără cunșterea prealabilă a înțelesului nu rareori e dificil, dacă nu chiar imposibil, de stabilit apartenența lexico-gramaticală a unui cuvint. Într-un cuplu constituit ad-hoc, ca *bălai-mălai*, cu o unică diferență de consoană la inițiala absolută, cum ar putea un străin determina care e substantivul și care e adjectivul altfel decât informându-se mai întâi asupra semnificației celor doi termeni?

Adevăratele dificultăți în echivalarea lexicului alogen sînt generate însă de diferențele *calitative* dintre acesta și cel al limbii materne. Asemenea diferențe rezultă din disparitățile sferei semantice a unităților de vocabular din două limbi date, din gruparea și organizarea distinctă a sensurilor pe structuri lexico-semantice, în ultimă instanță — din decuparea după modele specifice a substanței conținutului lingvistic.

Diferențele calitative pot fi, la rîndul lor, relevate la diferite niveluri.

La nivelul discret al unităților de vocabular se detașează un grup de cuvinte desemnînd noțiuni specifice, pentru care nu există echivalent în limba maternă, de ex. în versiunile românești din literatura clasică rusă *mujic, verstă, dumă*, vehiculate ca atare, fără traducere. De acestea se apropie un alt grup de unități, cu alt statut „culturemic”⁶, a căror traducere formală nu epuizează nici pe departe bogăția semnificațiilor lor din limba de origine, desemnînd realități și concepte de importanță socioculturală infinit mai mare decît a echivalentelor inserate în dicționarele de uz curent. Pentru a le reprezenta noțional la dimensiunea lor reală, sînt necesare ample informații de ordin extralingvistic, pe care lexicoanele de tip filologic le omit adesea. Astfel, cuvinte ca *самовар, береза, гармонь* și multe altele sînt în limba rusă încărcate de conotații pe care simpla lor echivalare în română prin *samovar, mesteacăn, armonică* nu le poate dezvălui în plenitudinea lor⁷.

Samovarul a apărut în Rusia la mijlocul secolului al XVIII-lea, devenind într-un timp foarte scurt extrem de răspîndit. Cele mai căutate erau samovarele de Tula, unde funcționau zeci de fabrici și de ateliere renumite. Supremația orașului Tula în producția de samovare și-a găsit o pregnantă expresie pe plan lingvistic în locuțiunea frazeologică *Ехать в Тулу со своим самоваром*, care se poate reda cu aproximație în limba română prin „A căra lemne la pădure” sau „A vinde apă la sacagiu”. Mai erau prețuite samovarele de Moscova, Nijni-Novgorod ș.a. Concurența acerbă pentru desfacerea a cît mai multor samovare a dus la o diversificare extraordinară a formelor (de la cele de tip ou, ridiche, glob, cocoș, borcan, oală etc. pînă la cele de voiaj, demontabile, cu aspect de butoiaș, cub etc., folosite nu numai în călătorii,

⁶ Pentru acest termen vezi A. Nicolescu, *Culturemul, element al analizei componențiale în lexicografia bilingvă*, în *Limbile moderne în școală*, vol. II, 1985.

⁷ Vezi și M. Marinescu, *Locul elementelor de cultură și civilizație în formarea deprinderilor de comunicare efectivă*, ibidem.

ci și în timpul campaniilor militare) și la o calitate cu totul remarcabilă a acestui obiect, care putea fi întâlnit, la loc de cinste, în mai toate casele, nu numai în cele înstărite. Aproape că nu există roman sau nuvelă din secolul trecut în care eroii să nu discute la o ceașcă de ceai în jurul samovarului. Ceaiul era servit oaspeților după un ritual anume de către stăpîna casei sau fiica acesteia, samovarul intra, alături de oglindă, în zestrea miresei. Ceainăriile își atrăgeau clientela și prin aspectul impunător al samovarului. Atitudinea aparte, aproape duioasă, față de samovar a dat naștere unor derivate cu nuanță de dezmiardare: *самоварец, самоварчик, самоваришка*, dar și cu nuanță depreciativă: *самоварник — самоварница, самоварничать* ș.a. Colecții foarte interesante de samovare pot fi admirate la „Muzeul de stat rus” din Leningrad și la „Muzeul de etnografie a popoarelor U.R.S.S.”. Există de asemenea multe colecții de valoare particulare.

În spațiul etnolingvistic rus, mestecănul este mai mult decît un copac: el este un simbol cu multiple încărcături emoționale. Mestecănul poate simboliza patria, locurile natale, fata iubită: el face parte organică din etnosul rus.

Astfel, joia, în săptămîna rusaliilor, fetele din satele rusești coceau un fel de lipii cu o adîncitură rotundă în mijloc. De aici porneau spre exterior raze din aluat. Luînd lipiile în basmale, fetele porneau cîntînd la cîmp, unde se opreau la un mestecăn ales din timp. Lăsînd lipiile la rădăcina copacului, ele începeau să-l împodobească cu basmale și panglici multicolore. Fiecare fată își impletea cite o coroniță pe care o agăța de crengile mestecănului sau și-o punea pe cap. Apoi, grupîndu-se cite două, fetele făceau din crenguțele cele mai fragede ale mestecănului cite un cerc pentru fiecare pereche. După aceea, luîndu-se de mină, cîntau și jucau în jurul copacului. La urmă, se sărutau printre crenguțele de mestecăn și își dăruiau basmale, șorțuri, panglici, devenind din acel moment „cumetre”. În unele zone circula credința că fetele se cumetreau nu numai între ele, ci și cu mestecănul; în altele, coronițele erau lăsate agățate de mestecăn, de unde erau date jos în duminica rusaliilor, cînd mestecănul se „despodobește”. După aspectul coronițelor, împletite cu trei zile în urmă, sau după modul cum ele pluteau pe apa (piriul, lacul etc.) în care erau aruncate, fetele încercau să-și ghicească viitorul. Acad. A. Veselovski vede în obiceiul „cumetririi” o relicvă a hetairismului⁸. Motivul împodobirii mestecănului primăvara a pătruns în folclorul rus din multe zone și este legat de poezia de incantație.

Printre cîntecele de mare circulație unde apare mestecănul trebuie menționat *Во поле береза стояла* „În cîmp creștea un mestecăn”. P. I. Ceaikovski a folosit melodia acestui cîntec ca leitmotiv în una din simfoniile sale. Mestecănul se întîlnește, cu diverse conotații, în lirica lui Esenin, S. Șcipaciov, Al. Prokofiev, E. Șeveliova, M. Lisianski, în romanele lui M. Bubennov, A. Peregudov, pe pinzele lui I. Levitan, V. Polenov, A. Kuindji, M. Nesterov ș.a. În prezent este mult îndrăgit cîntecul *Белая береза*, muzica de V. Șanski, textul de L. Ovsiannikova. Ar mai fi de men-

⁸ Гетеризм, поборитство и кумовство в купальной обрядности, în *Журнал Министерства Народного Просвещения*, 1894, vol. II.

ționat celebrul ansamblu feminin de dansuri *Березка*, precum și faptul că magazinele de artizanat cele mai căutate se numesc și ele tot *Березка*.

Primele armonici (li se spunea și *тальянки*) au început să fie fabricate în Rusia pe la 1830 tot în Tula, cunoscând o popularitate extraordinară începând cu a doua jumătate a secolului trecut.

Unii folcloriști leagă de răspîndirea armonicii apariția celui mai miniatral gen liric din folclorul rus: *ceastuška*. De regulă, aceasta este interpretată cu acompaniament de armonică. Mulți poeți, printre care și Serghei Esenin, i-au închinat versuri pline de afecțiune. Al. Jarov a publicat, în 1926, un întreg poem intitulat *Гармонь*.

Următoarea grupă de cuvinte, în ordinea dificultății de echivalare, cuprinde cele care ilustrează fenomenele universale de sub- sau supradiferențiere semantică. De exemplu, rusa nu deosebește „pomul” de „copac”, numindu-le deopotrivă *дерево*. Numai cînd apare necesitatea de a delimita aceste două accepții, se adaugă calificativul *фруктовый* (*фруктовое дерево*). Rusa dispune de două verbe cu sensul de „a bărbieri”, în funcție de caracterul obiectului asupra căruia se aplică acțiunea. Astfel, dacă *брить-побрить* admite și întrebarea *кого?* „pe cine?”, și întrebarea *что?* „ce?”, *выбрить* răspunde numai la întrebarea obiectului inanimat *что?* (de ex. *выбрить подбородок* „a rade bărbia”). De menționat că verbul *брить* în imbinare cu substantivele *лоб* „frunte”, *затылок* „ceafă” reflectă realități sociale complexe ale unei perioade revoluate. Astfel, recruții din armata țaristă, pentru a nu putea dezerta, erau rași dinspre frunte pînă în creștetul capului, iar ocnașii, pentru a fi recunoscuți în caz de evadare, erau rași dinspre ceafă pînă în creștet. De asemenea, erau rași pe cap și debitorii insolvabili, procedeu ale cărui ecouri le găsim în romanul *Evgheii Oneghin*, unde A. S. Pușkin scrie următoarele despre mama Tatiane Larina: „Veghea la munci, lucra-n odaie, / Săra bureți, strîngea-n ciorap, / Datornicii-i rădea pe cap, / Iar simbăta mergea la baie” (cap. II, 32).

Sînt interesante de urmărit, în aceeași ordine de idei, diferențele de conținut, denotative și conotative, dintre elementele de vocabular internațional sau numai de sorginte comună împrumutate în diverse limbi. Astfel, echivalentul lui *absurd* din rusă poate fi caracteristica unui enunț, a unei idei sau situații (*абсурдный довод, поступок, абсурдная теория*), în timp ce în română, engleză, franceză același adjectiv e aplicabil și la oameni. Substantivul *autor* se distinge prin spectrul său semantic larg în română, franceză, italiană, în care înseamnă și „creator”, „făuritor”, „inițiator”, spre deosebire de rusă, în care e atestat doar cu sensul de „persoană care a creat o operă științifică, literară sau artistică”: *автор романа, проекта, картины*. De aceea, în română, italiană, franceză, dar nu și în rusă, se poate spune *autorul* („făptașul”) *crimei*, respectiv *l'autore del delitto, l'auteur du crime*. *Business* este stilistic neutru în engleză, pe cînd rus. *бизнес* are nuanță depreciativă. De aceea, o propoziție de tipul *A delegation of British businessmen arrived in Moscow yesterday* se traduce prin „Вчера в Москву прибыла делегация деловых людей Англии”. *Decada* semnifică la ruși, ca și la români, „zece zile”, dar la englezi „zece ani”. *Inginerul* este, în română și rusă, un

specialist
un repar
ș.a.m.d.

Dif
structuri
comun. s
lexico-ser
zone not
componer
mână (a
semnifica
dar nume
„a studia
учится a
verb în ro
(studjowa

Micr
ristici sem
finit, mac
însuși ¹⁰. I
convenim
matică ¹¹.

Expr
limbii ruse
zativului
a stării pe l
ониз „(în)
ales verbul
intra în lup
turii îl fort
țează și de
cînd capătă
xele, deose
și de situaț

⁹ Vezi M
голов учить—
și literatură rus
К вопросу о cui
¹⁰ P. E.

racter de sinter

¹¹ „Corel
legătură cu pro
преподавания ру

¹² Vezi ¹³

Rezumatul tezei

¹³ Vezi m

în *Studies in De*
p. 71—76.

specialist de înaltă calificare, pe cînd în engleză poate fi și un tehnician sau un reparator de motoare. *Student* poate fi, în engleză, și un elev de liceu ș.a.m.d.

Diferențele calitative de vocabular ies pregnant la iveală la nivelul structurilor lexicale — cuvinte și semnificații grupate în jurul unui concept comun. Se distinge, astfel, o mulțime de microstructuri lexicale sau cimpuri lexico-semantice — expresii lingvistice structurate specific ale unor anumite zone noționale, de ex.: cimpul verbelor cu semnificația *a învăța*, ale cărui componente în limbile rusă (*учить, учиться, изучать, заниматься...*) și română (*a învăța, a studia, a se instrui*) sînt departe de a se suprapune în semnificațiile, concurențele și uzul lor. Astfel, *изучать* înseamnă „a studia”, dar numai un anumit domeniu, o anumită disciplină (*изучать философию* „a studia filosofia”), pe cîtă vreme *a studia la universitate* se echivalează prin *учиться в университете*. Amînduror acestor accepții le corespunde un singur verb în română (*a studia*), germană (*studieren*), spaniolă (*estudiar*), polonă (*studjować*)⁹.

Microstructurile lexicale se pot constitui în macrostructuri cu caracteristici semantice și gramaticale determinate. Alcătuiind în ansamblu un număr finit, macrostructurile pot da măsura caracterului de sistem al vocabularului însuși¹⁰. Pentru limba rusă, ni se pare definitorie macrostructura pe care convenim să o numim, în virtutea indisolubilei legături dintre lexic și gramatică¹¹, dinamica spațială.

Exprimarea relațiilor spațiale marchează profund și vizibil sistemul limbii ruse, angajînd paradigmatica tuturor cazurilor oblice (nu doar a acuzativului și prepoziționalului, specializate în desemnarea direcției și, respectiv, a stării pe loc)¹², o serie întregă de adverbe de loc (comp. *домой* și *дома* „acasă”, *вниз* „(în) jos” și *внизу* „jos”, *здесь* „aici” și *сюда* „înceace”), dar mai ales verbul și, respectiv, derivatele postverbale (comp. *вступить в бой* „a intra în luptă” și *вступление в бой* „intrare în luptă”). Centrul macrostructurii îl formează grupul lexico-gramatical al verbelor de mișcare. Ele nuanțează și detaliază în chip specific diversele ipostaze ale mișcării, iar atunci cînd capătă un prefix indică suplimentar și direcția de deplasare¹³. Prefixe, deosebit de mobile și ușor substituibile între ele în funcție de context și de situație, conferă verbelor de mișcare o mare suplețe, dar și concretețe

⁹ Vezi Mihaela Ceașescu, *Контрастивный анализ семантических микроструктур глаголов учить—выучить, учить—научить, заниматься—заняться, изучать—изучить*, în *Limba și literatură rusă*, coordonator S. Vaimberg, București, TUB, 1983, p. 185—190; Feodor Chirilă, *К вопросу о системном анализе лексики в учебных целях*, *ibid.*, p. 99—114.

¹⁰ P. E. Denisov distinge, astfel, 10 grupe lexico-semantice care conferă lexicului caracter de sistem (*Лексика русского языка и принципы ее описания*, Moscova, 1980).

¹¹ „Corelațiile complexe dintre lexic și gramatică” impun „studiul lexicului în strînsă legătură cu proprietățile gramaticale ale cuvintelor” (G. Rožkova, *К лингвистическим основам преподавания русского языка иностранцам*, Editura Universității din Moscova, 1983, p. 70—71).

¹² Vezi A. Hirlăoanu, *Paradigmatica și sintagmatica relațiilor spațiale în limba rusă*. Rezumatul tezei de doctorat, Iași, 1974.

¹³ Vezi mai pe larg S. Vaimberg, *On Semantic Structure of Verbs of Motion in Russian*, în *Studies in Descriptive Russian Grammar*, edited by Willy Birkenmaier, Heidelberg, 1983, p. 71—76.

în virtutea plusului de informație pe care-l conțin (în secvența *вошёл в дом* „a intra în casă”, direcția mișcării e marcată și de prefixul verbal, și de prepoziție, și de forma de acuzativ a numelui). Grație înaltei lor productivități, aceste prefixe se atașează practic la un număr nelimitat de verbe; sensul lor primar, direcțional, se realizează totuși cel mai viu și mai clar în imbinare cu verbele de mișcare. Pe măsură ce ne depărtăm însă de la centru spre periferie, sensul lor inițial scade în intensitate, se voalează, dar fără a se estompa decât rareori cu totul. În fapt, sintem confrunțați cu un mare număr de unități lexicale a căror organizare morfologică și structură semantică pare normală pentru limba rusă, dar cu totul neobișnuită pentru limba română. Formațiile cu prefixul *в-*, de pildă, au un numitor semantic comun — după realizarea acțiunii, obiectul apare într-un spațiu de regulă închis. Astfel, *врезать* înseamnă „a instala într-un spațiu decupat special pentru a cuprinde obiectul, *врубить* „a introduce într-un spațiu prin spargerea cu toporul”, *встроить* „a construi în interiorul unei clădiri deja existente”. Cum româna nu cunoaște un procedeu similar de derivare verbală, traducerea vor fi în mod fatal aproximative, omițând tocmai aportul semantic al prefixului care exprimă dinamica spațială. Verbele *всмотреться*, *вслушаться*, care pot fi tălmăcite destul de exact prin „a privi / a asculta cu atenție”, „a încorda privirea / auzul”, vor pierde inevitabil metafora cheie: încordarea văzului sau a auzului, care izvorăște din forma internă a cuvintelor rusești, din efortul subiectului de a-și aținti ochii sau de a-și apleca urechea la ceea ce se petrece într-un anume spațiu închis (sau considerat ca atare). Acestea și alte cuvinte asemenea lor se dovedesc și cele mai grele pentru vorbitorii români, și nu cele cu tentă ușor exotică, lipsite de echivalent românesc (vezi mai sus *музică, versă, dumă*). Tocmai pentru că îi este străină tehnica alcătuirii de noi cuvinte cu ajutorul unui registru finit de prefixe spațiale, vorbitorul român le va pătrunde mai greu semnificația și va evita să le vehiculeze în mesajele sale în limba străină (altfel spus, ele vor intra mai greu în patrimoniul competenței sale comunicaționale). Din acest punct de vedere, vorbitorul român este probabil mai avantajat de studiul limbilor romanice decât de cel al limbilor slave sau germanice.

Rezultă din cele de mai sus că specificul unei limbi, fie și numai la nivelul vocabularului, este determinat în primul rînd de tipul și caracterul macrostructurilor din care se compune sistemul său lexical. În afara macrostructurii, unitățile discrete de vocabular nu pot imprima un specific definitoriu pentru întreg sistemul, cu toate că, în zdrobitoarea majoritate a cazurilor, sfera semantică a cuvintelor dintr-o limbă nu coincide — și e firesc să fie așa — cu cea a cuvintelor dintr-altă limbă. Deosebiriile dintre cuvinte sînt universale. Cele dintre structuri sînt și specifice.

CU PRIVIRE LA UNELE ASPECTE ALE TRADUCERII POETICE

SORINA BERCESCU
Universitatea din București

Teoria și practica traducerii suscită nenumărate întrebări, dezbătute pe toate meridianele lumii, oriunde există traducători ce caută neobosit echivalențe cât mai reușite. De la Cicero și Quintilian problemele traducerii rămân, practic, aceleași. Simplificându-le, Ronald Knox (*On English Translation*, Oxford, 1957) le rezumă la două aspecte întrebându-se ce anume are întâietate, versiunea *literală* sau cea *literară* și în ce măsură își poate permite un traducător să folosească orice stil sau idiom pentru a exprima sensul originalului? ¹

Postulatul devalorizării textului sacru prin transpunerea lui într-o altă limbă este transferat, începând din secolul al XV-lea, și la nivelul textelor laice, afirmându-se, pînă în zilele noastre, că o traducere diminuează valoarea originalului. Este și punctul de vedere al teoreticianului Pleiadei, Joachim du Bellay, atunci cînd scrie:

„Toutes les quelles choses se peuvent autant exprimer en traduisant, comme un peintre peut représenter l'ame avecques le cors de celui qu'il entreprenent tyrer apres le naturel.” ²

Într-o abordare diacronică a acestei chestiuni s-a vorbit, de-a lungul anilor, de imposibilitatea disocierii substanței de formă, discuția purtîndu-se în special în domeniul poeziei. Ceea ce crede și Diderot atunci cînd susține, în *Lettre sur les sourds et muets* (1751), că este imposibil să redai o poezie într-o altă limbă fără ca ea să-și piardă frumusețea și savoarea imaginilor.

Ideea intraductibilității poeziei este, în fond, un aspect al respingerii globale a transunerii unui text dintr-o limbă în alta. Și, totuși, traducerea și-a dovedit utilitatea chiar din epoca Renașterii, ea constituind o activitate valoroasă prin intermediul căreia au fost difuzate multe creații ale culturii universale, „tabloul de referință” în cadrul căruia s-a dezvoltat cultura europeană. ³

Diferitele teorii asupra traducerii constituie variante ale unei întrebări relative la *fidelitatea* ei, la relația ce trebuie să existe între textul-sursă și textul din limba receptoare, altfel spus relația dintre *cuvînt* și *sens*. În funcție de această dicotomie se disting trei clase de traduceri: traducerea literală ce urmărește redarea cuvînt cu cuvînt a textului-sursă; transpunerea ce

¹ Cf. George Steiner, *După Babel*, București, Editura Univers, 1983 (trad. rom.), p. 299.

² Joachim du Bellay, *Deffence et illustration de la langue françoise*, chap. VI, *Des mauvais traducteurs et de ne traduire les poëtes*, Paris, A. Fontemoing, 1904, p. 95.

³ Cf. George Steiner, *op. cit.*, p. 308.

presupune o „reformulare fidelă”, independentă oarecum, a originalului; adaptarea liberă, recrearea, imitația mergind până la parodie.⁴ Delimitarea între cele trei zone este, evident, destul de greu de stabilit uneori.

Un exemplu bine cunoscut în domeniul „literalității” este versiunea poemului epic *Paradise Lost* (1667) al lui Milton, realizată de Chateaubriand în 1836. Deosebit de interesante din punct de vedere pragmatic sînt *Observațiile* scriitorului francez pe marginea traducerii sale. Una din frazele care rezumă demersul traducătorului sună astfel: „J'ai calqué le poème de Milton à la vitre”. Firește, dorind să realizeze o traducere literală în cel mai strict sens al cuvîntului, Chateaubriand a recurs la cuvinte arhaice și regionale, a creat altele noi și, în repetate rînduri, a neglijat regulile gramaticii franceze și structurile limbii receptoare. Prin forța lucrurilor, ansamblul nu se ridică la înălțimea textului-sursă.

Traduceri care ă urmărească cît mai îndeaproape originalul, punînd la îndeplină cititorului o versiune logică, firească în limba română, se regăsesc în cultura noastră încă din secolul trecut, numărul lor sporind considerabil îndeosebi în ultimii 40 de ani.

Și zona re-creării textului, care se confundă, uneori, cu variațiunea pe aceeași temă, se dovedește a fi, și ea, destul de bogată, mult mai întinsă decît cea a literalității.

Iată, de pildă, cum transpune în română Ion Heliade Rădulescu fabula lui La Fontaine *Le Renard et le Corbeau*:

„Jupîn corb ciștigase
Din negoțul ce-apucase
Un bun chilipir de caș,
Și cu dînsu'n cioc se duse
Pe-un copaciu unde se puse
(Ca omul l'al său sălaș).

Vulpea ca o jupîneasă,
Știți că cam rar stă p'acasă
Și ieșise la plimbare,
Dar bunul miros ce are
Numai decît o'ndreptă
Sub copaciu și'n sus cătă ...”⁵

Aceeași fabulă la aproape o sută de ani distanță cunoaște o nouă versiune românească semnată de Tudor Arghezi. Și în acest caz textul receptor nu este decît o variațiune pe o temă dată.

„Cumătrul corb ținea-n plisc o bucată
De cașcaval, furată.
Cumătra vulpe, trasă de miros,
Vorbi cu el de subt copac, de jos:
— Măria ta, — îi zise — să trăiești!
Că tare mîndru și frumos mai ești.”

Urmărind cele două traduceri se poate observa nu numai libertatea transpunerii, ci și claritatea limbii în care au fost realizate ambele versiuni, deși textul lui Heliade ne poartă către anul 1830.

⁴ *ibidem*, p. 314.

⁵ „Maitre Corbeau, sur un arbre perché/Tenait dans son bec un fromage. / Maitre Renard par l'odeur alléché,/ Lui tint à peu près ce langage: / — Hé! bonjour, Monsieur du Corbeau / Que vous êtes joli, que vous me semblez beau!...”

Ideile exprimate în 12 rinduri în prima variantă vor fi concentrate în doar 4 versuri în cea de-a doua (ca și în textul-sursă). Heliade consacră 6 versuri *jupînului corb* ce ciștigase „din negoț un *chilipir de caș*” și alte 6 versuri *vulpiei* care, ieșind la plimbare „*ca o jupîneasă*” este atrasă de mirosul îmbietor al brinzei (specific românesc!).

Textul lui Arghezi urmează mult mai aproape modelul francez, detaliile privind cadrul în care își petrec viața animalele cu apucături omenești se reduc la minimum, acțiunile lor fiind totuși perfect explicitate; *cumătrul corb a furat o bucată de cașcaval* pe care o ține în plisc: iată ce află cititorul în 2 versuri. O excelentă punere în temă care pregătește cele 2 versuri următoare: *cumătra* vulpe este *atrasă de miros* și i se adresează corbului.

Este suficient că reliefăm prezența unor termeni precum *jupîn*, *jupîneasă*, *caș* (versiunea I), *cumătru*, *cumătră*, *cașcaval* (versiunea II) pentru a stabili punctele de contact, nu numai diferențele în abordarea unuia și aceluiași text de către doi traducători al căror orizont de așteptare este, în mod normal, deosebit. Comună le este ambilor scriitori de pe meleagurile noastre adaptarea textului la un context socio-cultural foarte precis definit. Termenii asupra cărora ne-am oprit fixează *în timp* și *în spațiu* traducările respective, indicind totodată o treaptă în *ierarhia* unei anumite societăți.

O altă dificultate care îi poate pune la grea încercare pe traducători este transpunerea textelor poetice vechi.

Tentativa lui Émile Littré de a da o versiune a *Divinei Comedii* a lui Dante (1265—1321) în franceza veche din secolele XIII—XIV nu este un exemplu de urmat. O traducere care nu este înțeleasă decît cu ajutorul dicționarului nu își justifică existența. *Arhaizarea* (forțată) considerată doar ca un fenomen lexical și nu ca un complex de factori istorici duce la crearea unor texte neinteligibile, inaccesibile cititorului căruia i-au fost, în principiu, destinate.

Tot în aceeași categorie de probleme se plasează, credem, și folosirea *regionalismelor* a căror prezență, în anumite traduceri, duce nu odată la situații absurde din punct de vedere socio-cultural, pentru că nu orice se poate traduce oricum. Principiul *acordului stilistic* amintit de Pierre-Daniel Huet în lucrarea sa *De interpretatione* (ediția a doua, adăugită, 1680) continuă să fie valabil și astăzi. Un trubadur vorbind oltenește face ca poezia sa să semene a parodie. Iar țărani normanzi din nuvele lui Maupassant nu pot folosi graiul moldovenesc. Tot astfel unul este *nivelul de limbă* la care facem apel traducîndu-l pe Racine și altul cînd ne oprim asupra versurilor lui Prévert.

Firește, complexitatea problemelor ridicate de traducerea poetică depășește limitele reduse ale unei comunicări. Dar, oricum, la cele amintite trebuie adăugată și precizarea că, pentru a duce la bun sfîrșit opera dificilă a transunerii unei mari bogății de gînduri și trăiri exprimate în imagini poetice, e necesar ca traducătorul să fie el însuși poet. Iar pe lîngă talent, condiție *sine qua non* pentru un traducător de poezie, el trebuie să aibă și un mare bagaj de cunoștințe, să știe cel puțin tot atît cît autorul textului-sursă.

Oricum, și în acest domeniu, ca și în multe altele, Horațiu dă un răspuns întrebărilor noastre: *Est modus in rebus*.

TOPICA — ELEMENT STRUCTURAL ÎN REFACEREA DISCURSULUI PRIN TRADUCERE

ROMEO CHIVESCU
Universitatea din București

Traducerea ca *procedeu de refacere nemijlocită* a discursului¹ relevă o serie de criterii de care depinde, într-o măsură sau alta, aducerea la același nivel calitativ, sub raportul conținutului și formei, a textului „nou creat” cu varianta originală. Printre aceste criterii distingem menținerea structurii generale și de detaliu a operei respective, păstrarea conținutului ideatic și informațional al discursului, folosirea integrală a corpusului de semanteme aflate la baza comunicării noțiunilor dezvoltate în diverse ipostaze emoționale, întrebuintarea mijloacelor de structură discursivă care reflectă specificul unui cod sau al altuia în care se reface originalul și care pot asigura suplețea și atractivitatea expunerii ideilor, chemarea la reflecție ori capacitatea de înriurire².

Între mijloacele structural-discursive trebuie reliefată, după cum ni se pare, ca *factor relevant* pe planul comunicării³, *topica*, de cele mai multe ori element determinant pentru corpusul de instrumente lingvistice cu care operăm în refacerea discursului prin traducere.

Topica poate avea, de aceea, diferite manifestări, decurgînd din *compararea permanentă*, în procesul traducerii, a *două sisteme lingvistice*⁴. Pornind de la posibilitatea de a determina în lanțul discursiv, prin intermediul segmentării actuale, elementul purtător, în fiecare limbă, al valorii semantice în discurs, putem stabili, după cum credem, mai multe modalități de dispunere a acestui element în ambianța lingvistică în care se realizează⁵. Am putea avea, de aceea, următoarele tipuri de topică, de care, așa cum o dovedește practica predării, este oportun să ținem seama în traducerea cu caracter didactic: a) *topica de microstructură*, aceasta din urmă înțeleasă aici ca o imbinare a două sau mai multe cuvinte, avîndu-și echivalente formale identice sau neidentice structural în alt cod; b) 1. *topica de macrostructură*,

¹ Vezi, de pildă, G. Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard 1963, p. 84.

² Despre aceasta vezi pe larg V. V. Kostomarov, *Проблемы перевода*, în *Русский язык за рубежом*, 1971, 2, p. 98 și urm.

³ Cf., bunăoară, D. N. Șmeliov, *Русский язык и его функциональных разновидностях*, Moscova, ed. Nauka, 1977, p. 41.

⁴ Vezi și V. G. Villiuman, P. A. Soboleva, *Семантико-синтаксические проблемы в контрастивной лингвистике*, în «Проблемы структурной лингвистики» Moscova, ed. Nauka, 1981, p. 102 și urm.; Ion Oiță, *Контрастивный анализ на разных уровнях языка*, în *Prelegeri de limbă și literatură rusă*, vol. I, București, TUB, 1983, p. 7—17.

⁵ Vezi pe larg I. I. Kovtunova, *Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения*, Moscova, ed. Znanie, 1976, p. 65—68.

ultima înțelesă ca unitate sintactică minimală exprimind o idee finită, respectiv propoziția⁶ care, pe plan formal, poate fi alcătuită dintr-una sau două părți independente sintactic, ele însele fiind, la rindul lor, virtual alcătuite din două sau mai multe unități structurale; b) 2. *topica macrostructurilor combinate* în frază, în care se realizează întreaga armonie de elemente structural-semantic și stilistice, judecățile și aserțiunile definitorii pentru discursul de proporții mai largi supus traducerii.

În toate situațiile de mai sus topica se manifestă ca element funcțional⁷ în diverse coduri considerate, aici, rusa și româna. Ca particularitate proprie unei limbi sau unei familii de limbi, ea exprimă o anumită specificitate. Așa, de pildă, pentru rusă poate fi specifică plasarea numelui — substantiv sau adjectiv — la cazul instrumental pe primul loc în propoziție; pentru română, bunăoară, folosirea în frază a unei construcții gerundivale, raportată la alt subiect decât cel din principală și situată fie la începutul, fie la mijlocul „propoziției” în care joacă rol de „predicat”. Cf. pentru rusă:

«Важным фактором развития личности учащихся является самоконтроль». (*Учительская газета*, 1985). 'Un factor principal al dezvoltării personalității elevilor îl constituie autocontrolul'⁸. Iar pentru română: „Școala românească de toate gradele este sursa cea mai importantă de cadre pentru cele mai diverse sectoare de activitate, în acest scop acordându-se o atenție deosebită formării multilaterale a viitorilor specialiști”. (*Scînteia*, 1985).

Dintre diferitele forme ale topicii în imbinările de cuvinte, propoziții și fraze, care pot fi întâlnite în procesul refacerii discursului din rusă în română și din română în rusă, ne vom opri la citeva mai dificile și mai frecvent rele- vabile în folosirea traducerii ca mijloc de învățare.

1. Refacerea în română a propoziției rusești citată mai sus se reali- zează, ținând seama de tipul de topică în care se încadrează, cu ajutorul a două procedee: a) pe primul loc se plasează echivalentul lexico-semantic de bază, aici: „un factor principal”; b) prin introducerea unui element ling- vistic de distincție, pentru a se evita confuzia, transferul de valori sintactice; acest element este pronumele neaccentuat *îl*, care dublează și se corelează cu sintagma „un factor principal”.

Folosirea „suplimentară” a formei pronominale neaccentuate *îl* este dictată de intenția de a reda și topica discursului original, mai ales că o asemenea ordine a cuvintelor în propoziție este specifică și limbii române. Cînd însă segmentul avut în vedere va ocupa *oricare* alt loc în propoziție, în afară de începutul absolut, forma pronominală *îl* trebuie *neapărat să lipsească*. Cf.: Самоконтроль является важным фактором развития лич- ности учащихся. 'Autocontrolul constituie factorul principal al dezvoltării personalității elevilor'.

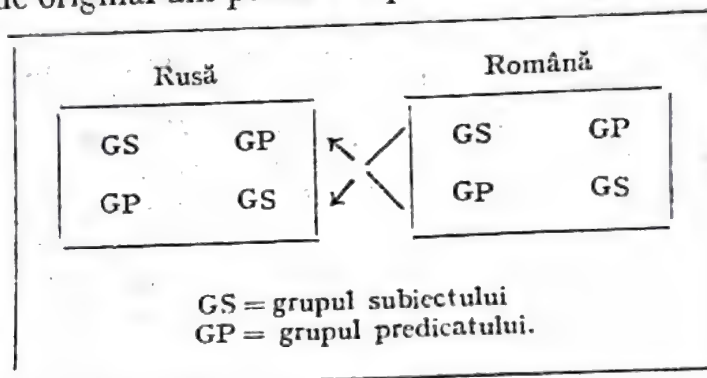
⁶ Vezi *Грамматика русского языка*, vol. II, sub red. V. V. Vinogradov, Editura Aca- demiei de științe a U.R.S.S., Moscova, 1960, p. 116; *Gramatica limbii române*, vol. II, Edi- tura Academiei R.S.R., 1963 (*Sintaxa propoziției. Noțiuni generale* — Mioara Avram), p. 19.

⁷ Privitor la funcționalitatea topicii în comunicare vezi, de pildă, M. Adameț, *Порядок слов в современном русском языке*, Praga, ed. Progress, 1966, p. 16; I. A. Lobanova, A. L. Gorbačik, *Порядок слов в русском языке*, în *Русский язык за рубежом*, 1977, 4, p. 121.

⁸ Trad. n.

În această ultimă ipostază, în ambele versiuni s-a „refăcut” topica „firească”, „directă”, „obiectivă”, „nemarcată” din propoziție, a cărei schemă de principiu presupune, în mod similar pentru rusă și română, plasarea subiectului *самоконтроль* 'autocontrolul' pe primul loc, iar a predicatului *является важным фактором* 'constituie factorul principal' — pe locul al doilea etc.

Trebuie, concomitent, menționat că, în asemenea realizări ale topicii în discursul original și în echivalentele românești, *substanța semantică, conținutul mesajului se păstrează*, indiferent dacă topica originalului se reia în română. Această posibilitate de stabilire facultativă a topicii în echivalentele românești față de original am putea-o reprezenta, de pildă, astfel:



2. Cu totul altă imagine avem în situațiile cu topică fixă, obligatorie, specifică unui cod sau altuia.

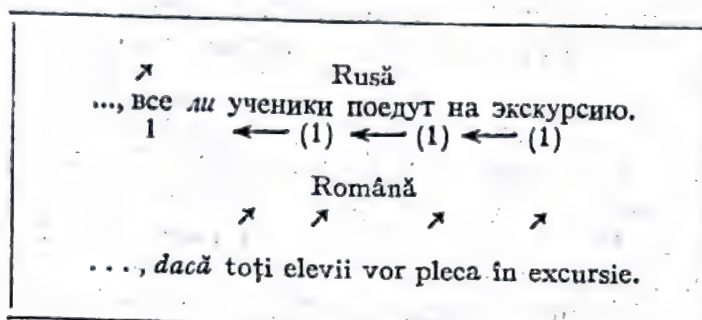
2.1. Pentru rusă și română este *obligatorie*, de pildă, *topica* de frază dintr-un *discurs cu valoare dubitativă*. Comp.: Преподаватель спросил, все ли ученики поедут на экскурсию. 'Profesorul a întrebat *dacă* toți elevii vor pleca în excursie'.

O parte de frază ca aceasta:, *все ли ученики поедут на экскурсию* care are statut de propoziție secundară, nu poate sta niciodată în fața principalei, la fel și echivalentul ei în română. Singurele „modificări” de topică sînt posibile doar *în interiorul secundarei*, iar acestea, de altfel, pot fi operate în ambele limbi, dar întotdeauna dictate de considerente de ordin semantic. În șirul segmentelor componente ale secundarei pe primul loc nu se află obligatoriu subiectul, ci acea parte de propoziție care poartă încărcătura semantică pentru care se emite enunțul dubitativ. Modificări de acest fel justificate semantic pot fi urmărite în variantele de mai jos: 1., *ученики ли поедут все ...*, *дacă elevii vor pleca toți în excursie*'; 2., *поедут ли все ученики на экскурсию* '...., *dacă vor pleca toți elevii în excursie*'; 3., *на экскурсию ли поедут все ученики* '...., *dacă în excursie vor pleca toți elevii*'.

Este necesar să arătăm că în rusă plasarea pe primul loc în secundară a segmentului care interesează pe plan semantic este însoțită de *intonația ascendentă* pe acest segment, cu alte cuvinte, *în cadrul prestabilit* se perindă diverse părți de propoziție, care în momentul actualizării se găsesc în poziție intonațională intensă. Putem, deci, spune că din cele *trei criterii definitorii*

pentru cazul discutat — *segment de propoziție independent, intonație și locul în propoziție* — pentru asigurarea exprimării valorii dubitative *obligatorie* este numai mobilitatea segmentelor, în timp ce pentru celelalte două criterii absența dinamicii constituie caracteristica principală.

În echivalentele românești, însă, concurența topicii cu intonația și semantica discursului are o altă configurație: este *fix* doar *locul elementului dubitativ — dacă* —, plasat întotdeauna pe primul loc în secundară, în schimb intonația se deplasează de pe un segment pe altul, antrenând după sine și modificarea conținutului semantic. Considerațiile de mai înainte ar putea fi reprezentate astfel:



2.1. O mențiune aparte trebuie rezervată folosirii echivalentelor din rusă pentru termenul polisemantic din română *dacă*. Coexistența a *două valori semantice* în același termen — cea *dubitativă* și cea *condițională* — ridică probleme de opțiune structurală a frazei.

Pentru valoarea dubitativă, în rusă și română există, cum subliniam mai sus, o *schemă fixă* a frazei: pe primul loc principală, pe locul doi — secundară. În rusă fiecare din cele două valori semantice își are o marcă de expresie proprie, și anume: particula *ли* — pentru cea dubitativă, conjuncția *если* — pentru cea condițională.

Dacă pentru rus. *ли* există o *schemă fixă* în frază,⁹ pentru construcțiile cu *если* 'dacă' topica părților de frază este variată, dispunerea lor purtând un evident caracter facultativ — secundară care conține acest cuvânt poate sta *înainte sau după principală*, sensul frazei rămânând același. În fraza românească cu valoare condițională a termenului *dacă* dispunerea părților sale este, de asemenea, facultativă. Cf.:

Dacă fratele meu va găsi bilete, mâine seară vom vedea piesa lui I. L. Caragiale *O scrisoare pierdută*. Если брат достанет билеты, (то) завтра вечером мы будем смотреть пьесу И.Л. Караджале *Потерянное письмо*

Este posibilă, firește, și o altă variantă structurală a frazei, spre exemplu: Mâine seară ..., *dacă* fratele meu ... Завтра вечером ..., *если* брат ...⁹.

În stabilirea corectă pe plan semantic a variantei rusești topica joacă un rol bine definit. Refacerea discursului din română în rusă implică, de aceea, *înțelegerea exactă* a acestuia și reținerea modalităților structurale de frază care pot favoriza atingerea scopului semantic.

⁹ Cuvântul *мо*, care, în altă topică a frazei rusești, poate figura, facultativ, în principală, nu mai poate fi prezent în aceasta, când secundară este situată după principală.

TRADUCEREA CA PROCEDEU EFICIENT ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

FEODOR CHIRILĂ
Universitatea din București

Problema rolului și locului traducerii în procesul de predare a limbilor străine a stat nu o dată în centrul atenției metodiștilor, cercetătorilor și profesorilor de limbi străine.

Cele două tendințe principale în didactica limbilor străine: *Metoda traducerii gramaticale* (Grammar translation method; perevodnogrammatičeskij metod) și *Metoda directă* au conturat poziții opuse cu privire la folosirea traducerii ca mijloc didactic în predarea limbilor străine. În predarea unei limbi străine, adepții *metodei traducerii gramaticale* pun accentul principal pe *traducere*, pe cînd partizanii *metodei directe*, dimpotrivă, o exclud cu desăvîrșire.

Practica din ultima vreme a demonstrat că atît folosirea exagerată a traducerii, cît și subestimarea rolului acesteia în predarea unei limbi străine nu duc la rezultate pozitive, ci, dimpotrivă, chiar dăunează.

Este adevărat că apelul tot mai frecvent la limba bază, folosirea exagerată a exercițiilor de traducere reduc la maximum posibilitatea de a realiza asociații spontane între noțiuni și exprimarea lor verbală, dar și evitarea limbii bază ca și înlăturarea aproape totală a traducerii din arsenalul mijloacelor de predare a unei limbi străine sărăcesc procesul de învățămînt, duc inevitabil la interferențe datorate unor asociații false, impun un consum inutil de timp afectat semantizării lexicului nou, îngreunează totodată controlul înțelegerii mesajului într-o limbă străină, atrag după sine o slăbire a motivației ca unul din stimulentele de bază în învățarea unei limbi străine și, în ultimă instanță, contravin chiar principiului conștientizării.

În perspectiva actuală a predării limbilor străine, cînd obiectivul esențial este ca elevii să atingă, un anume grad de performanță și, implicit, de competență, adică de cunoaștere a sistemului limbii respective, care să le permită emiterea și receptarea unor mesaje complete noi, corecte din punctul de vedere al sistemului limbii și adecvate unor variate situații de comunicare, *traducerii* i se recunoaște întreaga eficiență. Ea este chiar recomandată, ca mijloc de îmbogățire și perfecționare a cunoștințelor, și mai cu seamă ca mijloc de „conștientizare” a diferențelor de structură și funcționare dintre cele două limbi în contact.

În didactica limbilor moderne cînd se vorbește de *traducere* nu se face întotdeauna o delimitare clară între *traducere* ca una dintre cele mai vechi, cele mai răspîndite și, totodată, cele mai controversate metode de învățare a unei limbi străine, pe de-o parte, și *traducere* — ca procedeu didactic, pe de

altă parte. O delimitare a celor două noțiuni (metodă și procedeu) se impune cu precădere.

Metoda reprezintă o noțiune mult mai generală decît *procedeul*. *Procedeul* este un detaliu doar, una din componentele *metodei*. *Procedeele* servesc drept instrumente de aplicare efectivă a *metodei*. Fiind elemente structurale ale metodei, *procedeele* sînt subordonate finalității urmărite prin intermediul metodei date.¹ În acest context, *traducerea* poate fi considerată ca un procedeu didactic specific nu numai unei anumite metode de predare/învățare a limbilor străine.

Folosirea *traducerii* ca procedeu didactic în predarea unei limbi străine indiferent de timpul și spațiul ce sînt afectate acestei forme de activitate la clasă nu presupune neapărat că predarea se face de pe pozițiile metodei *traducerii gramaticale*.

După cum se știe, *metoda traducerii gramaticale* pune accent pe însușirea limbii (gramaticii și lexicului) în mod tradițional antrenînd pe elevi mai mult în *a scrie corect* decît în *a vorbi* fluent în limba străină. Aplicarea acestei metode presupune folosirea unor exerciții de traducere din și în limba străină care sînt urmate în mod obligatoriu de analiza gramaticală. În cazul acesta *traducerea* devine un procedeu didactic dominant în predarea unei limbi străine.

Metoda traducerii gramaticale pune accentul în primul rînd pe însușirea limbii scrise, pe cînd *traducerea* ca procedeu didactic poate fi folosită cu succes în însușirea limbii scrise ca și a celei vorbite.

Atunci cînd *metoda traducerii gramaticale* este supusă analizei, sînt vizate cu precădere părțile ei negative, cu toate că în esența ei această metodă nu și-a pierdut din actualitate nici în zilele noastre. Avînd în vedere latura ei pozitivă — această metodă a dat rezultate bune atît în ceea ce privește înțelegerea textului învățat, cît și în ceea ce privește *traducerea* acestuia într-o limbă străină — utilizarea *traducerii gramaticale* poate fi justificată îndeosebi în predarea limbilor străine în cadrul liceelor de specialitate, în cadrul facultăților nefilologice, precum și la cursurile intensive postuniversitare, adică acolo unde se urmărește citirea și înțelegerea textelor de specialitate în limbă străină, respectiv, însușirea limbajului științific și tehnic.

Traducerea ca procedeu didactic este folosită astăzi cu bune rezultate în predarea limbilor străine și prin aplicarea unor metode mai noi. Astfel, *traducerea* ocupă un loc important în predarea unei limbi străine prin *metoda sugestivă* (suggestopedičeskij metod) propusă de metodistul bulgar G. Lozanov². *Traducerea* este folosită în acest caz atît pentru redarea globală a conținutului unui mesaj din limba studiată în limba maternă, în scopul asigurării controlului asupra înțelegerii acestui mesaj, cît și pentru redarea globală a mesa-

¹ Passov, E. I. *Osnovy metodiki obučeniia inostrannym iazykam*, Moskva, 1977, p. 116—118; Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt*, București, E.D.P. 1980, p. 34.

² V. despre aceasta: Kapitonova, T. I., Ščukin, A. N., *Sovremennye metody obučeniia russkomu jazyku inostrancev*, Moskva, 1979, p. 161—189.

jului din limba maternă în limba străină, urmărind astfel verificarea gradului de formare a deprinderilor gramaticale.

De asemenea, traducerea poate fi folosită cu succes în predarea unei limbi străine prin *metoda audiolinguală* ca mijloc de semantizare a materialului de limbă, precum și ca mijloc de control al percepției unui text, a unui mesaj în limbă străină³.

Adepții *metodei conștient-practice* (soznatel'no-praktičeskij metod)⁴ consideră traducerea, alături de cele patru deprinderi de bază în însușirea unei limbi străine (perceperea mesajului oral, vorbirea, citirea, scrierea) ca o deprindere specială căreia i se acordă locul cuvenit în predarea unei limbi străine pornind de la ipoteza că un absolvent de liceu și, mai ales, un absolvent de facultate trebuie să fie și un bun traducător.

În procesul de predare a limbilor străine își găsesc o aplicare largă diferitele tipuri de traducere. În cele ce urmează încercăm să prezentăm o *tipologie a traducerilor* pe baza datelor oferite de bibliografia de specialitate⁵.

I. Ținându-se seama de funcția pe care o îndeplinește în procesul de predare a unei limbi străine, traducerea poate fi considerată ca: a) *metodă de predare*; b) *mijloc didactic* (traducere ca mijloc de introducere și de semantizare a lexicului nou, ca mijloc de fixare a cunoștințelor noi, ca mijloc de verificare a cunoștințelor și deprinderilor de limbă); c) *procedeu didactic*; d) *exercițiu de tip special*.

II. În funcție de scopul urmărit distingem două tipuri de traducere: a) *traducere profesională* (ca disciplină didactică de sine stătătoare, care pregătește pentru meseria de traducător); b) *traducere didactică*, adică traducerea înțeleasă ca formă de activitate didactică.

III. După forma prezentării se disting următoarele tipuri; a) *traducerea orală* (traducerea orală liberă a unui mesaj oral; traducerea orală a unui text scris); b) *traducerea scrisă* (traducerea scrisă cu sau fără dicționar a unui text scris; traducerea scrisă a unui text recepționat auditiv); c) *traducerea sincronică pe baza unei teme date* (ca unul din procedeele de fixare a vocabularului și a formării deprinderilor de traducere orală) sau *traducere sincronică a unor înregistrări pe bandă de magnetofon* (pentru formarea competenței de comunicare); d) *traducere completă (sau integrală) a unui text dat*; e) *tra-*

³ Lado, Robert, *Language Teaching*, New York, 1964, p. 60; Fries, Ch. C., *Teaching and Learning as a Foreign Language*, Ann Arbor, 1945, p. 38.

⁴ *Metoda conștient-practică* a fost propusă de Beleaev, B. V., în lucrarea sa *Očerki po psihologii obučenia inostrannymi iazykam*, Moskva, 1965, și are în prezent o largă aplicabilitate în predarea limbii ruse ca limbă străină. La baza acestei metode stă principiul însușirii conștiente a limbii pornind de la premisa că actul de comunicare (performanță) se realizează numai dacă locutorul și interlocutorul stăpinesc la nivelul enunțului regulile de organizare sintagmatice și de alegere paradigmatică specifice limbii pe care o studiază.

⁵ Alte încercări de a stabili o tipologie a traducerilor le găsim la Barchudarov, L. S., *Jazyk i perevod*, Moskva, 1975; Feodorov, T. M., *Osnovy obščej teorii perevoda*, Moskva, 1968; Catford, J. C., *A Linguistic Theory of Translation*, London, 1965; Vannikov, Ju. V., *Obučenie perevodu i perevodnyj metod obučeniija*, *Russkij jazyk za rubežom*, 1980, 1, p. 48–54 ș.a.

ducere selectivă; f) *traducere contrastivă* (ca procedeu didactic folosit în analiza erorilor datorate interferenței).

IV. După conținut distingem: a) *traducere liberă* (orală sau scrisă); b) *traducere mot-à-mot* (sau *textuală*).

V. Traducerea ca reflectare a interdependenței dintre limbi poate fi: a) *traducerea din limbă străină în limba maternă*. Este un exercițiu foarte bun de însușire a materialului lexical și gramatical. Avind un caracter analitic, aceasta oferă posibilități largi de verificare a înțelegerii și interpretării corecte a unui text dat; b) *traducerea din limba maternă în limba străină*. Acest ultim tip de traducere este un adevărat exercițiu de analiză contrastivă având ca scop însușirea corectă și conștientă a unei limbi străine. Folosind traducerea elevul sau studentul recurge la toate cunoștințele și principiile însușite anterior. Traducând un text tehnic sau literar, elevul sau studentul este obligat să aleagă un singur echivalent adecvat din mai multe posibilități, operație ce se bazează pe o bună cunoaștere a structurilor gramaticale și a unităților lexicale caracteristice textului. Traducerea din limba maternă în limba străină îl ajută pe elev sau student să folosească mijloacele lexicale și gramaticale ale limbii învățate în unitatea lor firească de vorbire. Ea îmbogățește și precizează limbajul elevului; c) *traducere din nou a unui text în limba din care a fost tradus* (obratnyj perevod).

Traducerea didactică nu poate fi privită ca un scop în sine, ci ca un mijloc de predare/învățare a unei limbi străine. Activitatea de traducere poate fi organizată sub forma unor *seminarii speciale* (în cadrul învățământului superior) sau poate constitui o *parte integrantă a unei lecții la clasă*.

1. În cadrul *seminarului de traduceri* se pot organiza următoarele forme de activitate specifice: traducerea ca formă de activitate independentă la clasă; discutarea în colectiv în clasă a textului special ales și tradus acasă ca temă dată; traducerea după un text dat; traducerea unui text recepționat auditiv; traducerea sincronică sub forma unui dialog în limbi diferite pe o temă dată. Pot fi folosite de asemenea texte din ziare și reviste de știință și tehnică, filme didactice etc. Un element obligatoriu al seminarului special de traduceri îl constituie introducerea în tehnica traducerii, inițierea elevilor sau studenților în teoria și practica traducerii; analiza și comentarea variantelor de traducere pregătite anume pentru această formă de activitate; relevarea unor dificultăți de ordin lexical și gramatical ale limbii străine studiate constatate într-o traducere și urmate de exerciții de stilistică practică (sinonimie, antonimie, omonimie, polisemie, paronimie).

2. Traducerea ca parte integrantă a unei lecții se practică sub formă de exerciții care, alături de alte forme de activitate la clasă formează un sistem de exersare și fixare a materialului de limbă însușit, precum și de dezvoltare a priceperilor de exprimare corectă în limba străină. Prezentăm mai jos câteva exemple de cazuri în care confruntarea formei din limba rusă cu forma din limba română este absolut indispensabilă în cadrul acestor ore pentru învingerea dificultăților determinate de faptul că unele categorii gramaticale nu coincid ca structură în cele două limbi.

a) *erori semantice* — erorile cele mai grave, căci ele duc la distorsionarea mesajului, deci și la neînțelegerea lui. Aceste erori se corectează printr-o semantizare corespunzătoare obținută cu ajutorul unor exerciții de identificare, de repetare, de derivare și în final, de traducere. E recomandabil în acest sens ca exercitiul de traducere să se folosească pentru a verifica asimilarea cuvintelor vizate în diferitele tipuri de exerciții, după ce ele au fost fixate oral sau în scris. Dificultăți de ordin semantic prezintă grupurile de cuvinte de tipul: *neskol'ko/nekotoryj* „cîtiva”, „unii”; *učit' /učit'sja* „a studia”; *kotoryj /kakoj* „cît”, „care”; *znat' /umet'* „a ști”, „a cunoaște” ș.a.

b) *erori morfo-sintactice* de tip interferențial. Interferențele se pot produce atît pe plan paradigmatic, cît și pe plan sintagmatic. Astfel de erori cer a fi corectate prin exerciții de traducere pentru a ajuta pe elev/student să asocieze în mod corect elementele de limbă studiate.

Se poate spune, fără exagerare, că interferențele reprezintă principala (și nu singura) sursă de dificultăți în producerea unor enunțuri corecte în limba străină. Traducerea devine în acest caz un procedeu de neînlocuit în combaterea fenomenului nedorit numit interferență. În realizarea acestui deziderat, se impune ca exercițiile de traducere în și din limba străină să aibă în vedere dificultățile de ordin morfo-sintactic, cum sînt: actualitatea și recțiunea verbelor rusești, verbele de poziție și corespondențele lor; verbe reflexive într-o limbă și nereflexive în cealaltă (cf., de ex. rom. *mă joc* — rus. *ja igraju*; *mă plimb* — rus. *ja guljaju*; *învăț la școală* — rus. *ja učus' v škole* ș.a.), verbele de mișcare; formarea verbelor prefixate; folosirea construcțiilor impersonale (pentru exprimarea datei, vîrstei) — adică tot ceea ce se poate numi dificultăți în plan morfo-sintactic ale limbii ruse care obligă la exerciții de traducere în oricare din etapele învățării limbii ruse.

Cele relatate mai sus ne conduc la concluzia că traducerea ca procedeu didactic poate și trebuie să fie aplicată eficient pe tot parcursul studierii unei limbi străine, atît la grupe de începători, cît și la cele de avansați. În funcție de conținutul și obiectivele propuse pentru fiecare etapă de învățare, se schimbă forma, volumul traducerii.

În perioada inițială de învățare a unei limbi străine traducerea joacă un rol ajutător în formarea deprinderilor de vorbire și scriere contribuind în mare măsură la formarea competenței de comunicare, iar în etapele mijlocie și avansată traducerea îndeplinește o funcție de sine stătătoare contribuind la formarea competenței lingvistice. Este demn de reținut și faptul că traducerea poate deveni și un procedeu ineficient, chiar dăunător, în cazul în care se face abuz de această formă de activitate la clasă. Prin urmare, se cer mai mult discernămint și mai multă precauție în acest sens.

DE LA TRADUCEREA DIDACTICĂ LA CEA LITERARĂ

CARINA FILATOV-DODUL
Liceul Energetic, Rimnicu-Vilcea

Cultura fiecărui popor rezistă în timp prin ceea ce o delimitează de alte culturi, prin caracterul său național, dar și prin necesitatea constantă de asimilare a marilor valori ale culturii universale. O parte integrantă a patrimoniului de valori dintr-o cultură o constituie traducerea, expresie a necesității constante de comunicare între culturi, între popoare. Privită din această perspectivă, traducerea apare ca act literar sau științific, ca factor de progres și de educație care, în plus, potențează valorile culturii naționale.

Ceea ce ne interesează pe noi, mai puțin ca traducători și mai mult ca educatori, este măsura în care putem folosi traducerea ca procedeu didactic în școală pentru a obține rezultate cât mai bune nu numai în sporirea competenței comunicative la elevi, dar și în creșterea gradului de cunoaștere, prin intermediul limbii străine, a culturii și civilizației altor popoare. Ne propunem să arătăm aici rolul pe care acest procedeu didactic îl are în atingerea țelurilor mai înainte amintite.

Pe plan metodologic, problema traducerii a fost și continuă să fie una dintre problemele mult discutate și disputate ale metodicii predării limbilor străine, fapt ilustrat de existența în timp a diverselor orientări metodice:

1. *orientarea audio-linguală*, care afirmă primatul limbajului oral asupra celui scris, exprimarea orală mai ales prin imitare, excluzând aproape total traducerea.

2. *orientarea cognitivă* — cunoscută sub numele de „*cognitive code-learning theory*”, care apare ca o versiune actualizată a metodei tradiționale — „*the grammar translation theory*”. Se pune accentul pe înțelegere, pe studierea regulilor limbii înainte de aplicarea lor, competența lingvistică precedind performanța.

3. *orientarea comunicativă*, care cere să se recurgă la traducere doar pentru verificarea înțelegerii fenomenului de limbă studiat.

Învățământul românesc folosește o *metodă eclectică*, reprezentind o aplicare creatoare a principalelor tendințe metodice actuale. În cadrul ei, traducerea apare ca unul dintre procedeele care asigură o înțelegere logică și conștientă a limbajului, înțelegere pe care însușirea limbajului vizual și a celui auditiv nu reușesc să o asigure întotdeauna.

Astfel *traducerea*, ca procedeu didactic de însușire a limbii, completează celelalte procedee (demonstrația, mijloacele vizuale, definiția prin context, sinonimia, antonimia). Ea constituie un mijloc rapid și economic

de semantizare, încadrându-se în procesul de analiză contrastivă a celor două limbi. Folosită ca procedeu didactic și practică sistematic, traducerea formează la elevi un sistem de echivalențe, bazat pe cunoașterea și experiența minuirii situațiilor diferite, a structurilor gramaticale și unităților lexicale diferite, deci și a unui vocabular bogat, precis conturat și a variațiilor de registru și stil.

Specialiștii arată că cel care învață o limbă străină folosește în mod instinctiv limba maternă ca pe un cadru de referință pentru noile sale experiențe lingvistice, asociindu-le nu numai cu obiectele și acțiunile denumite, ci și cu expresiile corespunzătoare din limba maternă, deși procesul gândire—limbă maternă — limbă străină îl blochează deseori. Profesorul nu are însă voie să ignore limba maternă, care reprezintă de fapt competența sa lingvistică, construind în același timp un nou cadru de referință.

În ultima vreme s-au adus obiecții metodei audio-linguale care folosea exclusiv limba străină în predare, utilizând ca principal mijloc de semantizare situațiile, demonstrațiile și materialele vizuale intuitive. Această metodă este validă doar atâta timp cât sîntem interesați în achiziția unor „etichete” noi pentru obiecte, acțiuni și relații uzuale. De aceea, în faza inițială de studiu, folosirea preponderentă a materialelor intuitive favorizează legătura directă gândire—limbă străină. Metoda audio-linguală începe cu mediul inconjurător, unde echivalența cu situațiile din mediul familiar elevului este posibilă într-un grad mai mare. În acest caz, traducerea nu se impune imediat.

Există însă multiple situații în care trebuie să se recurgă la acest procedeu. Cu ajutorul său se pot delimita mai bine zonele generatoare de erori de limbă. El este impus în primul rînd de situațiile de neechivalență, de divergență între limba sursă și limba țintă la nivelul structurii lexicale, al structurii gramaticale, al topicalizării.

Cîteva exemple sînt necesare pentru a demonstra necesitatea folosirii acestui procedeu didactic în confruntarea formei din limba engleză cu cea din limba română.

1. Cazul cel mai evident, generator de erori semantice, este cel al așanumiților „falși prieteni”, de genul: *camera* (aparat de fotografiat), *physician* (doctor), *mayor* (primar), *macaroon* (pricomigdală).

2. La un stadiu mai avansat apar cuvinte prea abstracte pentru a fi explicate prin intermediul altor procedee, sau expresii idiomatice care fac necesară traducerea. De pildă verbele: *to chuckle*, *to giggle*, *to smirk* sau *to grin*, nu pot fi bine diferențiate prin mimică și nici prin perifrază sau context.

3. La nivelul structurii gramaticale apar, de asemenea, o serie de situații de neechivalență determinate de faptul că unele categorii gramaticale nu coincid ca structură în cele două limbi. Este necesar să se recurgă la exerciții de traducere pentru a se ajunge la o asociere corectă a verbului, adverbului sau adjectivului cu prepoziția sa obligatorie în limba engleză, prepoziție care schimbă deseori sensul cuvîntului. De exemplu, în cazul compuşilor unui verb foarte uzual: *to look-at*, *up*, *for*, *out* sau *to go in*, *out*, *on*.

În astfel de cazuri, traducerea din limba străină în limba maternă este un exercițiu de însușire și de fixare a materialului lexico-gramatical, precum și de verificare a înțelegerii. Scoțînd în evidență trăsăturile esențiale ale celor

două limbi, traducerea este un mijloc în lupta cu interferența lingvistică și contribuie la formarea simțului limbii.

4. Diferența de topicalizare este o altă zonă generatoare de erori. Ordinea secvențială în limba engleză este mult mai rigidă decît cea din limba română și face necesară intervenția traducerii. Astfel, în exprimarea genitivului saxon, posesorul apare înaintea obiectului posedat (ex: *mother's dress* — rochia mamei). În exprimarea orei, topica limbii engleze este inversată față de limba română (ex: *it's five past two* — este două și cinci), exprimîndu-se întîi minutele și apoi ora.

Nu trebuie să se ajungă la concluzia că traducerea este necesară numai în situațiile de divergență dintre cele două limbi. Ea este la fel de utilă și în situațiile de convergență, pentru a spori competența de comunicare în limba străină. Reliefînd asemănările și deosebirile dintre limbi, traducerea contribuie la o mai bună și mai nuanțată cunoaștere a limbii materne.

Traducerea didactică, sub diferitele forme pe care le îmbracă, a căpătat o pondere mai sporită în procesul de învățămînt în ultimul timp, reflectîndu-se și în manualele școlare prin exercițiile de traducere în și din limba maternă.

În ceea ce privește etapa studiului unei limbi străine în care trebuie folosită traducerea, păreri sînt divergente. Așa cum am arătat, în faza inițială accentul cade în primul rînd pe utilizarea procedeeelor bazate pe imagini — limbajul vizual — și predarea în limba străină — limbajul auditiv —. Traducerea didactică trebuie însă folosită și în această etapă. Acum ea poate juca un rol important în formarea deprinderilor de vorbire și scriere, urmînd ca într-o etapă avansată să contribuie la creșterea competenței de comunicare în limba străină, la formarea unei competențe interpretative, componentă a competenței de comunicare, și să ajute astfel studiului comparativ al celor două limbi și culturi.

Excluzînd acest procedeu în fazele inițiale, ajunși la un stadiu avansat, cînd elevul a dobîndit deprinderea de a comunica într-o oarecare măsură în limba străină, există pericolul ca acesta să-și fi format deja un număr apreciabil de concepții eronate, determinate de divergențele existente între culturi. Fiecare limbă există într-un anumit context sociocultural pe care îl analizează și îl definește după un sistem propriu. Structurile lingvistice au, pe lîngă sensul contextual și structural și un înțeles sociocultural specific. Sarcina profesorului de limbi moderne este de a stimula la elevi sensuri și reacții condiționate cultural de experiențele lor din mediul familial, care de cele mai multe ori nu își găsesc echivalentul perfect într-o altă cultură. Datorită interdependenței între limbă și cultură nu se pot stabili echivalențe totale între cuvintele și expresiile a două limbi.

Există, în fiecare limbă, chiar la nivelul inițial, trăsături generatoare de confuzie celui care a trăit într-un mediu cultural diferit. În limba engleză, un astfel de exemplu îl reprezintă formulele de salut „Wow are you?” și „How do you do?”. Elevii intră în contact cu ele și le folosesc chiar de la început, dar fără o explicație în limba maternă (la acest nivel de studiu) ele pot fi interpretate ca întrebări cu privire la starea sănătății persoanei interogate sau la activitatea pe care o desfășoară în momentul respectiv.

În manualele școlare apar în mod gradat, în funcție de gradul de dificultate, o serie de texte menite să familiarizeze elevul cu specificul culturii respective — lecturi, poezii, proverbe, fragmente literare. Simpla citire a unor astfel de texte, fără o explicare și o înțelegere adecvată a mediului cultural care le-a generat, poate duce nu numai la formarea unor concepții eronate, dar și la pierderea interesului pentru limba și cultura străină. Elevul care a înțeles că o nouă limbă nu este doar un cod pe care trebuie să-l descifreze pentru a-l transmuta în limba maternă va fi capabil, prin comparație și contrast, să pătrundă mai adânc în propria sa cultură. În acest punct, traducerea oferă posibilitatea de a contempla din afară propria limbă și cultură și din interior cultura și limba din care se traduce.

Manualele școlare folosite într-un stadiu avansat de învățare a unei limbi străine cuprind o serie de fragmente literare care pot fi foarte bine exploatate în acest sens. La acest nivel de studiu, exercițiile de traducere, cu care elevul s-a familiarizat deja, devin mai complexe, mai nuanțate. Elevul este pus acum în fața unei alegeri obligatorii, aceea a găsirii unor echivalențe precise și adecvate, care implică nu numai o bună cunoaștere a structurilor lexico-gramaticale, dar și talent creator. Constrîngerile de care trebuie să țină seamă nu sînt numai de ordin lexical și gramatical, ci și de ordin stilistic. În acest stadiu, se pot practica cu elevii traduceri literare, care să nu presupună numai corectitudine, în sensul producerii unor enunțuri corecte, dar să demonstreze și o stăpînire nuanțată a limbii. Orice utilizare autentică a limbii, citirea unor texte originale (opuse celor „fabricate”), folosirea de benzi, vor introduce în clasă un climat cultural autentic, fără a cărui înțelegere profundă profesorul facilitează, chiar de la început, apariția unor neînțelegeri și confuzii. În această etapă, cînd elevul a ajuns să stăpînească destul de bine limba, încercarea unor traduceri literare poate apărea ca o provocare de a găsi echivalentele cele mai potrivite, de a reda în limba țintă, cu o fidelitate cît mai mare, structura logică și emoțională a originalului din limba sursă. Orice traducere constă dintr-o selectare a posibilităților; ea este o interpretare.

Traducerea este un act de aproximare, de parafrizare, dar o aproximare care să aibă asupra receptorului efectul pe care îl are originalul.

BIBLIOGRAFIE

- G. GĂLĂȚEANU, E. COMIȘEL, — *Îndrumător metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală*, București, EDP, 1975.
- ROBERT LADO — *Predarea limbilor. O abordare științifică*, București, EDP, 1976.
- LEON LEVIȚCHI — *Îndrumător pentru traducătorii din limba engleză în limba română*, București, EDP, 1976.
- ANTHONY PAPALIA — *Learner-Centered Language Teaching. Methods and Materials*, Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1976.
- MARIANELLA PARVA — *Locul și rolul traducerii în predarea limbii engleze*, LMS, vol. II/1981.
- WILGA RIVERS — *Teaching Foreign Language Skills*, The University of Chicago Press, Chicago, 1968.
- ANETA SAFTA — *Traducerea ca procedeu didactic*, LMS, vol. II/1981.

TRADUCEREA — DE LA PROCEDEU DIDACTIC, LA RECREAREA UNUI TEXT

MARINA VAZACA

Școala Generală Drăgoiești, jud. Suceava

Elevul care începe să studieze o limbă străină are foarte curînd revelația faptului că învață să numească realitatea înconjurătoare în alt chip decît era obișnuit să o facă prin intermediul limbii materne. Obiectele din jurul său sînt aceleași, dar va trebui să le dea alte nume. La acest prim nivel al însușirii limbii străine el va raporta în permanență noul cod de numire a realității la propriul său cod (limba maternă). Și aceasta indiferent de metodele folosite în predare. Se va crea implicit sau explicit un sistem de echivalențe între limba sursă și limba țintă. Oricare ar fi eforturile profesorilor, elevii își vor construi nu numai un sistem de echivalențe lexicale, ci și unul de echivalențe gramaticale, cu atît mai mult cu cît învață în paralel gramatica limbii materne. Profesorului îi revine sarcina de a folosi asemenea metode care să facă eficientă funcționarea sistemului de echivalențe ce se creează, să sprijine prin intermediul lui învățarea limbii străine. Dacă sîntem de acord cu existența unui astfel de sistem de echivalențe, va trebui negreșit să discutăm problema traducerii ca procedeu didactic. Mai facem precizarea că ne referim la predarea limbilor străine în școală, la acel tip de predare eșalonat pe ani de studiu și care are drept scop însușirea unei competențe de comunicare atît orală, cît și scrisă, lărgirea orizontului cultural al elevului, dezvoltarea sa multilaterală. Iată deci un alt aspect care presupune discutarea problemei traducerii.

Rolul traducerii, exclusă din rîndul procedeelor didactice de către metodele structurale și audio-vizuale, a fost repus în discuție din perspectiva studiilor comparative și a analizei contrastive care își propune să dea seama de diferențele lexico-gramaticale dintre cele două limbi, să blocheze producerea greșelilor interferențiale, să ușureze însușirea limbii țintă.

Învățarea limbilor străine în școală se sprijină încă în mare măsură pe descrierea sistemului gramatical, pe explicarea și exersarea regulilor de gramatică. Inevitabil în explicarea regulilor de gramatică vor fi implicate elemente de contrastivitate, inevitabil se va face apel la traducere.

Să considerăm cîteva exemple: explicarea pronumelor adverbiale „y” și „en” în manualul de anul III de studiu. Autorii propun mai întîi scurte dialoguri în care elevii să remarce folosirea acestor pronume. Explicația se face apoi în limba română:

— pronumele „y” înlocuiește un substantiv sau un grup de cuvinte precedate de prepoziția *à* sau de unul din articolele *au*, *à la*, *à l'*, *aux*.

— pronumele „y” stă imediat înaintea verbului (în cazul timpurilor compuse, înaintea auxiliarului) atât la forma afirmativă, cât și la cea negativă.

Pronumele „y” nu are un echivalent morfologic în limba română, îl putem traduce prin: — la asta
— acolo

Notez la différence:

Est-elle arrivée à la gare? / Oui, elle y est arrivée.

A ajuns la gară? / Da, a ajuns.

Traducerile lui „y” se diferențiază în funcție de pozițiile sintactice ale acestui pronume.

Se dau apoi funcțiile sintactice pe care le poate avea „y”; se mai face observația că: grupul de cuvinte înlocuit de „y” poate fi precedat și de prepozițiile *dans, en, sur, devant, derrière*.

Nu mai reproducem și explicația pronumelui adverbial „en” pentru că structura explicației este aceeași, facem trimitere la „Limba franceză”, manual pentru anii III și IV de studiu, București Editura Didactică și Pedagogică, 1983. Remarcăm de la început că în explicarea acestor probleme de gramatică traducerea și contrastivitatea au fost mult folosite. Printre exercițiile de fixare însă, traducerea nu figurează. Pe baza experienței practice, sintem de părere că în acest caz exercițiile de traducere din limba română în limba franceză sînt binevenite; neavînd un echivalent în limba română, elevului îi va fi greu să folosească structurile cu „en” și „y” pentru că la acest nivel limba sursă exercită încă un blocaj considerabil asupra limbii țintă. Introducînd pe lîngă exercițiile din manual astfel de exerciții am putut remarca progrese în fixarea și aplicarea acestor structuri gramaticale. Redăm cîteva exemple:

Mettez en français en utilisant „y” et „en”

A: Cînd mergeți la Brașov?

B: Cred că mergem săptămîna viitoare.

A: Te gîndești la propunerea mea?

B: Da, mă gîndesc adesea.

A: A ajuns cu bine acasă?

B: Da, a ajuns de o oră.

A: Ai nevoie astăzi de carte?

B: Da, am nevoie chiar acum.

A: Eu am cumpărat mere, dar tu?

B: Și eu am cumpărat 3 kg.

A: Ai fost la cinema?

B: Da, de acolo vin.

Facem precizarea că aceste exerciții au fost introduse după efectuarea exercițiilor din manual și pe baza lor. Exercițiile de traducere din română în franceză dau posibilitate profesorului să constate unde dificultățile elevului în a întrebuița pe „en” și „y” — cazul nostru — sînt mai mari, unde intervine blocajul datorat limbii materne. Chiar dacă influența limbii materne este în mare parte previzibilă, ea va varia în funcție de nivelul cultural al elevilor, iar traducerea pune în evidență dificultățile specifice pe care le întîmpină aceștia.

De aici putem trage concluzia că traducerea are rolul de a organiza un sistem de reguli explicite care să facă posibilă utilizarea procedurilor

destinate să reconstituie în limba țintă un mesaj formulat explicit sau implicit în limba sursă.

Ne vom referi în continuare la un alt aspect al însușirii limbii străine în școală, aspect pe care l-am menționat de altfel și la început: pătrunderea, prin intermediul limbii străine, într-un alt univers cultural.

Începînd cu anul III de studiu, manualele includ lecțiile intitulate *La joie de lire* care își propun studierea unui fragment literar în scopul de a oferi elevilor un document autentic de limbă. Întrebările și temele pe marginea acestor texte nu vizează numai înțelegerea lor lexicală, ci și aprecierea lor literară, însușirea unor elemente de civilizație. Vom face apel pentru exemplificare la un text din manualul de anul IV de studiu, extras din *Tartarin de Tarascon* de Alphonse Daudet. Explicația lexicului se face pe baza traducerii, procedeu ce nu este folosit în cazul lecțiilor curente, unde se preferă parafraza sau contextul din care elevul să deducă înțelesul cuvîntului. Examinînd temele propuse la rubrica *Pour bien comprendre le texte* observăm că se urmărește o scurtă analiză literară a textului: elevii trebuie să împartă textul pe fragmente, să scoată ideile principale, să sublinieze în ce constă ironia autorului. Avînd în vedere această orientare am propus elevilor traducerea textului *La terrible entrevue*. Am obținut în majoritatea cazurilor versiuni stîngace, dovadă că limba țintă exercită și ea un blocaj asupra limbii sursă, blocaj explicabil într-o oarecare măsură prin faptul că la acest nivel elevul nu dispune încă de posibilitatea de a diferenția registrele limbii pe care o învață și astfel nu poate nici să aibă o reprezentare echivalentă a lor în limba maternă.

Dacă la rubrica *expressions* „la tête haute” din fraza „La tête haute, il fait le tour de la baraque et vient se planter devant la cage du lion”, e tradus prin „cu un aer semeț”, „luînd o înfățișare mîndră”, folosindu-se transpunerea, am refăcut în același spirit întreg textul. „Allons voir ça, commandant”, tradus de către majoritatea elevilor prin „Haide să vedem asta, comandante”, a avut alt efect în momentul în care am sugerat traducerea „Hai s-o vedem și pe asta, comandante”.

Dirijarea elevului către o traducere literară a textului, către (re)crearea lui în limba maternă are drept scop pe de o parte o mai profundă înțelegere din punct de vedere literar — orientarea lecturii — și pe de altă parte o sensibilizare a elevilor la resursele de exprimare literară ale limbii pe care o învață.

Am încercat să arătăm pe baza a două exemple că menținerea legăturii dintre limba țintă și limba sursă prin intermediul elementelor de contrastivitate și al traducerii nu este de natură să frîneze învățarea limbii străine. Folosirea traducerii face ca sistemul de echivalență despre care vorbeam să devină un sprijin real în însușirea limbii țintă.

TRADUCÎND ÎN CADRUL ACELEIAȘI LIMBI

ILEANA STĂNESCU

Școala Generală Nr. 6, Slobozia, jud. Ialomița

Orice traducere constituie o operație de alegere a sensului din sensurile posibile.

În momentul în care încercăm acoperirea tuturor semnificațiilor textului de bază, traducerea proliferază supărător¹.

De altfel, pentru a vedea textul ca un tot unitar și nu ca o simplă masă amorfă, trebuie desprinse, mai întâi, unitățile sale de semnificație.

Traducerea dintr-un sistem lingvistic în altul cere, deci, un efort prealabil de înțelegere a textului original, o deplasare continuă, o căutare în propriul său țărîm.

Aici ne lovim însă de un paradox. El a fost formulat de Wittgenstein în *Philosophical Investigations*: „We speak of understanding a sentence in the sense in which it can be replaced by another which says the same, but also in the sense in which it cannot be replaced by any other.”²

Această dublă natură a înțelegerii a dat naștere la două mari direcții în abordarea critică a textului literar poetic („a poem” spune Wittgenstein).

Potrivit primei, textul este unic și trebuie descris în singularitatea lui. Dar, din punct de vedere teoretic, descrierea se lovește la limită de impasul tautologiei.

La extremă, și cea de-a doua direcție, cea hermeneutică, s-ar epuiza la rîndul ei într-o parafrază nesfîrșită (explic pe X prin Y și pe Y prin altceva), într-o scurgere și deci pierdere a sensului. Cum ieșim din acest dublu impas?

Calea propusă de noi se înscrie într-o perspectivă didactică și prezintă eficiență sporită în predarea limbii moderne.

A înțelege un text înseamnă a-l crea din nou, în limba originală. Nu este vorba de producerea *aceluiași* text, ipoteză paradoxală propusă de Borges,³ dar, deocamdată, nefertilă, căci la o privire rapidă pare a intra în impasul tautologiei. Vom reveni însă asupra ei.

¹ George Steiner, *După Babel, Aspecte ale limbii și traducerii*, București, Editura Univers 1983, p. 341: „Astfel, mecanica traducerii este, în primul rînd explicativă (...). Deoarece explicația este aditivă și fiindcă ea nu reformulează pur și simplu unitatea originală, ci trebuie să-i creeze un context ilustrativ, un cîmp de ramificație actualizată și perceptibilă, traducerea este inflaționistă.”

² Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Oxford 1953, Basil Blackwood p. 143—144.

³ Borges, *Pierre Ménard, autorul lui Don Quijote* (1931).

Ar fi deci mai corect spus, crearea unui *non* text. Căci nu înțelegem, poate, cu adevărat, decît ceea ce creăm noi înșine. S-ar putea obiecta că autorul înțelege întotdeauna altceva, mai puțin chiar decît receptorul operei sale. Dar aceasta se întîmplă în momentul în care el se desparte de text. Pe noi ne interesează polul receptării, care devine autentică abia atunci cînd se situează pe poziția a ceea ce numim o praxis a literaturii. Este simptomatică, de altfel, tendința actuală a criticilor literari de a scrie, la rîndul lor, literatură. Putem face pe cineva să înțeleagă un text poetic, așezîndu-l în punctul de unde il va traduce în aceeași limbă.

Vom prezenta trei posibile dezvoltări ale acestei idei, trei exemple din practica literară care, în cazul nostru, poate spune mai mult decît ar face-o un metalimbaj.

1) A înțelege un text înseamnă a-l *pastișa*. Tradiția aici este dintre cele mai bune, de la celebrele *pastișe* ale lui Proust, pînă la *Enigma Otiliei*.

Cerem, de pildă, elevilor să scrie în stilul lui X pe o temă dată, or să inventeze o posibilă continuare a unui text încheiat sau pretins a fi astfel. De multe ori receptorul simte pulsul textului, dar nu-l poate explica. În același timp, elevul va înțelege că nu mai putem vorbi, la ora actuală, cînd teoriile intertextualității sînt bine cunoscute, de plagiat. Tautologia și plagiatul capătă sens sau se autoanulează atunci cînd sînt făcute conștient.

La nivelul unei dificultăți minime, a înțelege un text înseamnă a-l reconstitui. Eventual sub forma unui exercițiu *à trous*. Interesant de urmărit ce rețin elevii și ce cred ei că au reținut. De fapt, pînă și perfectă reproducere a textului diferă, din punct de vedere teoretic, de plagiat: „Repetiția este, așa cum susține Kierkegaard, o noțiune atît de încurcată încît pune la îndoială cauzalitatea și scurgerea timpului.”⁴ Nu repetăm niciodată. Acesta este și mesajul povestirii lui Borges.

În acest sens, am putea propune spre comentariu un enunț formulat în termeni identici în operele a doi scriitori de epocă sau orientare diferită. Căci, cum spunea Ricardou, „scriitura este polemică și beligerantă”.

2) A înțelege un text înseamnă a-l rescrie păstrînd referentul, dar schimbînd registrul de limbă sau stilul. Așa sînt celebrele *Exercices de style* de R. Queneau, sau *Temă și variațiuni* de Caragiale. Puțin se pretează textele din manualele noastre de limbi străine exploatării registrelor de limbă. Practica la clasă ne-a arătat că elevul reține mai ușor două elemente puse în contrast. În plus, limba se manifestă în bogăția și specificul ei nu la nivelul standard, neutru, deci nemarcat, ci la cele puternic marcate de parametrii situației de comunicare. Pentru registrul familiar, în franceză, a se vedea folosirea parataxei, a anaferei, a pronomelui „on”, a unor „marqueurs d'enchaînement” ca *hein, ben, quoi*, sau suprimarea primei părți a negației.⁵

3) În fine, a înțelege un text, înseamnă a-i descoperi, dincolo de sensurile convenționale, implicațiile conversaționale: rescrierea unui fragment cu schimbarea naratorului, din perspectiva unui personaj asupra căruia

⁴ G. Steiner, *op. cit.*, p. 105.

⁵ *Musique: Branchés ou pas?* in *Le français dans le monde*, 191/février-mars 1985, Hatte/Larousse, p. 54—55. Dosar realizat de un grup de stagiați la CLA Besançon.

textul dă foarte puține indicații (cu variația eventuală narator-naratoare). Se va deschide astfel, va urca la suprafață, ceea ce se afla în stare concentrată, virtuală în textul de bază. „Este posibil ca funcțiile polemice ale limbajului (...) să prevaleze asupra comunicării autentice (...). Limbile ascund și interiorizează, mai mult, poate, decât transmit în exterior.”⁶

A rescrie un text înseamnă a-l înțelege mai bine, abia după ce „l-ai uitat.”

Iar la capătul drumului, acesta fiind și scopul nemărturisit al oricărei traduceri, ne regăsim, înțelegându-ne mai bine, pe noi înșine. Am auzit o frumoasă formulare a acestui delicat raport eu-celălalt, aparținând unui copil în vîrstă de doisprezece ani: „În anul 3 000, oamenii vor inventa aparate complicate. Astfel, ideile oamenilor vor putea călători în cosmos. Și vor descoperi *un alt Pămînt*.”

⁶ G. Steiner, *op. cit.*

O NOUĂ VERSIUNE A LUI „FAUST” DE GOETHE ÎN ROMÂNEȘTE

GEORGE GUȚU
Universitatea din București

Prin apariția noii variante a lui „Faust” de Goethe în chiar momentul festiv care a fost cea de a 150-a aniversare a morții Titanului de la Weimar, cultura română oferea în 1982 încă o dovadă viguroasă nu numai a maturității, dar și a inepuizabilelor sale potențe creatoare. „Tentativa de restituire în verb românesc” a tragediei goetheene, una dintre „cele mai variate și complexe experiențe poetice din lume”¹ — după cum se pronunță traducătorul însuși, poetul Ștefan Augustin Doinaș — reprezintă corolarul unei îndelungi și laborioase preocupări a poetului român, pe de o parte, de a *re-crea* din aluatul generos al limbii române, caracterizată de el ca fiind „una dintre cele mai plastice și mai bogate, capabilă să refacă în aria și materialul său propriu orice experiență lingvistică străină”², eșantioane reprezentative din creația poetică a numeroase personalități proeminente din istoria poeziei mondiale și din contemporaneitate, și, pe de altă parte, de a-și aduce o contribuție cât mai originală la elucidarea — pe coordonate teoretice — a propriei activități de traducere, a actului traducerii în general. Postulind inconsistența solipsismului lingvistic al școlii neohumboldtiene, Doinaș și-a asumat un travaliu nu numai greu estimabil, dar și implicator de riscuri, „răsădind” (ca să ne exprimăm philippidean) în generoasa „grădină” a limbii române opere poetice provenind de pe meridiane și din spații temporale diverse (să amintim doar de Hölderlin și Mallarmé). Cîți dintre cei care traduc (și, din fericire — dar nu întotdeauna —, sînt mulți aceștia) ne deschid, însă, ferestrele laboratoarelor lor îndemnîndu-ne să aruncăm o privire acolo, așa cum o face Doinaș în „*Insemnările unui traducător*”³? „Dificila — dacă nu imposibila — întreprindere de a traduce poezie...” — așa încep „insemnările” sale. Dar, cu sagace luciditate, se trece apoi la depistarea celor mai convenabile și mai practicabile modalități de exercitare a actului traducerii. Se propune, astfel, descompunerea, des-facerea mădurelor textelor originale, depistarea mai întii — ca o premisă *sine qua non* — a structurilor intime, a punctelor în care prozodia se articulează, cu involta grație a iederii, în jurul unui templu, dînd la iveală carnea ideilor pulsînde în piatră. Apoi, odată iradiat originalul pe toate fațetele sale, se va trece la căutarea tonalităților și materialelor în

¹ /Johann Wolfgang/ Goethe, *Faust. Partea I și Partea II*. Traducere, introducere, tabel cronologic, note și comentarii de Ștefan Aug. Doinaș. *Goethe despre Faust*. Traducere de Horia Stanca, București, Editura Univers, 1982; text explicativ pe ultima copertă.

² Ștefan Aug. Doinaș, *Poezie și modă poetică*, București, Editura Eminescu, 1972, p. 297.

³ *Idem*, p. 278 și urm.

vederea re-facerii imaginii ce i s-a dezvăluit traducătorului și care, firește, nu poate rămâne în starea aceasta precară, fulgurantă, trebuind să-și capete trup în substanța comunicabilității noastre: în limba română. Descoperind, ca în cazul lui Hölderlin, „spiritul operei poetice de care ne apropiem”, i se impunea o concluzie interesantă: „poezia 'Către Parce' constituie a șaptea versiune, de-a lungul a cinci ani de dibuiri. Dar este oare și ultima?”⁴ Deci, după ani de dibuiri o variantă, probabil, caducă! Prudența novicinice? A urmat experiența Mallarmé, prin care *tehnica* se instalează în prim-planul considerațiilor și imperativelor legate de traducere.⁵

Doinaș clasifică traduceri astfel: fidele (care nu trădează originalul „pe care-l concep ca pe un mesaj ce trebuie restituit, comunicat într-un alt cod lingvistic”, deci avînd un caracter mai mult „informațional”) și autonome (reprezentînd acte de „re-creare artistică” prin „pecetea originală pe care o imprimă o puternică personalitate literară unui text inițial, noua structură lingvistică în care cristalizează un conținut”⁶). Constatarea că dilema fidel/autonom e falsă îl duce la concluzia că reușita unei traduceri — ca a celei a lui Gerard du Nerval din „Faust”, traducere care l-a entuziasmat pe Goethe însuși — înglobează „deopotrivă cerința fidelității și autonomiei creatoare”; așadar, „opera de traducere trebuie să fie o adevărată tentativă de re-creare, de prelucrare absolută — cu prețul infidelității față de valorile denotative — a originalului: ea trebuie să se realizeze pe deplin ca o formă superioară de poezie românească, adică să se constituie ca o valoare autohtonă, într-o nouă materie lingvistică, într-o nouă realitate verbală, care nu poate să fie tributară decît propriilor sale tradiții și virtuți expresive.”⁷

Încercînd să aproximăm gradul de fidelitate și autonomie a variantei lui „Faust” propusă de Doinaș, ne vom ghida după aceste principii — dar, actul fiind „critic”, ne vom îngădui propriile devieri de la ele — ca și după mostrele de cronici ale domniei-sale la traduceri Etei Boeriu (Petrarca), I. Constantin (U. Saba) și Vasile Nicolescu (H. Michaux), după spiritul acestor cronici din care — ca de altfel din întreaga concepție teoretică a lui Doinaș — reiese intima familiarizare a poetului și traducătorului cu problematizarea și semiotizarea limbajului în general, a celui poetic în special, fenomen conștientizat de simboțiștii francezi în cea de a doua jumătate a secolului trecut, de cercul lui Stefan George, exprimat tranșant de H. von Hofmannsthal în „Brief des Lord Chandos an Francis Bacon” (1902), implicat în filozofie de Școala de la Viena sau de Ludwig Wittgenstein și Heidegger, supralicitat de suprarealiști și dus pînă în pinzele albe de către așa-numiții „poetți concreți” din Austria și RFG.

Cînd explica ce înțelege prin traducere autonomă, Doinaș se referea la traducerea lui „Faust” datorată lui Lucian Blaga, considerînd-o o „re-creare” a originalului „într-o altă limbă, într-o viziune poate mai îndepărtată de original”: „deși melodicitatea versului goethean a fost adesea sacri-

⁴ Ibidem, p. 283.

⁵ Ibidem, p. 286.

⁶ Ibidem, p. 294 și urm.

⁷ Ibidem, p. 311.

ficată (se simte pe undeva că traducătorul român n-a fost perfect familiarizat cu versul clasic), versiunea românească atinge o valoare poetică excepțională.”⁸

Iată, deci, elogiul variantei blagiene, îngemănat cu o undă de insatisfacție — punctul din care avea să se nască propria lui variantă. Din capul locului trebuie să subliniem că exact același lucru se poate spune despre *Faust*-ul lui Doinaș: o versiune de „o valoare poetică excepțională”, dar care pune în evidență, cum vom vedea, pe lângă izbinzi certe, și unele „infidelități față de valorile denotative” care trec peste limita acceptabilității. Ca de obicei, Doinaș își susține travaliul; cu unele cugetări teoretice pe care Ion Roman i le sintetiza astfel: „Limba evoluează, fiecare generație are îndatorirea să preia, corespunzător unei noi atitudini, capodoperele literaturii universale”⁹ (Irina Mavrodin vorbește despre „traducere ca mod al lecturii plurale”¹⁰); Ion Roman opina că „pentru o nouă traducere a lui 'Faust' problema principală ce se pune nu este reîmprospătarea limbii literare, ci *progresul în adâncirea și preluarea sensurilor și a valorilor poetice din original*” (id. subl. ns.). Conform metodologiei sale, Doinaș se familiarizează cu universul goethean și faustic, caută „lacătele” pasajelor-cheie, analizându-le atent. Credem că termenul de „familiarizare” sugerează o apropiere posibilă atât de universul semnificativ cât și de cel semnat, dar și că a vorbi despre o „contopire spirituală cu autorul” originalului ni se pare un exces de condenscență. După cum nu inclinăm să se renunțe la dinamica intercontextualității unei culturi care, iată, își permite astfel de performanțe — reluarea lui *Faust*, în noi variante, pe diverse trepte ale evoluției sale. Însuși Doinaș se situează, demn și în mod justificat încrezător în forțele sale, într-o linie ascendentă, și nu credem să existe elogiul mai mare decât afirmația că și *Faust*-ul lui Doinaș nu este — și nici nu poate fi, probabil că nici nu aspiră să fie — altceva decât ceea ce a fost (și este) varianta lui Blaga: „încă o treaptă spre un mai bun 'Faust' în românește”¹¹, cu eliminarea pasajelor de genul celor care, după părerea lui Doinaș¹², ar fi oferit o bază failibilă considerațiilor lui Constantin Noica în *Despărțirea de Goethe*. Cine „deştelenise ogorul” înaintea lui Doinaș?

Macedonski traducea parțial din *Faust*, Pogor și Skelitty traduceau în 1862 prima parte a tragediei (în proză), Ion Gorun dădea în 1909 o nouă versiune (în versuri), iar Iosif Nădejde o alta în 1908. Nădejde își însușea ideea exprimată de Goethe în *Dichtung und Wahrheit*, prin care acesta prefera traducerea în proză celei în versuri: „Dar ceea ce e mai important, mai fundamental, ceea ce produce o impresie mai adâncă și lucrează cu mai multă

⁸ *Ibidem*, p. 296 și urm.

⁹ Ion Roman, „*Faust*” într-o nouă versiune românească, în: *România literară* din 16 iulie 1981, p. 20.

¹⁰ Irina Mavrodin, *Modernii — precursori ai clasicilor*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1981, p. 192 și urm.

¹¹ Ion Roman, *op. cit.*

¹² *Colocviul „Goethe”* organizat de Universitatea din București, Facultatea de limbi străine, între 9–10 aprilie 1982.

putere asupra moralului nostru, e ceea ce rămâne din poet într-o traducere în proză; căci numai aceasta dă adevărata valoare a plăsmuirii poetice în toată puritatea și perfecțiunea ei¹³. Dar textul (și opinia) lui Goethe continua astfel: „Rămășița aceasta este conținutul pur și deplin al operei, acela care, atunci când nu există o formă strălucită, ni-l poate adesea sugera, iar când există, forma aceasta ni-l poate întuneca”¹⁴ (subl. ns.). Gorun găsisese o formă, bîntuită de epigonism eminescian, ceea ce nu trebuie neapărat să fie considerat drept eroare; însuși Doinaș se apropie, în traducerea poeziei lui Hölderlin *Către Parce*, „de sunetul specific al lui Eminescu din *Oda (în metru antic)*”¹⁵. Doinaș găsește „o formă strălucită”, dar — iar anticipăm — va „întuneca” pe alocuri „conținutul pur și deplin al operei”. În 1925, la Teatrul Național se reprezenta *Faust* (I) în traducerea lui I. U. Soricu, iar o nouă versiune o propunea între 1940—42 Laura Dragomirescu. Ceea ce cu luciditate cerea I. Nădejde în 1908 — „*Faust* cere un mare poet, care să poată crea a doua oară ceea ce a creat Titanul de la Weimar”¹⁶ — (Doinaș va vorbi de „re-creare”; conștiința responsabilității și a obiectivelor traducerii exista, deci, în cultura română de multă vreme, fără a fi sistematizată) avea să se îndeplinească între 1955—1957 când poetul Lucian Blaga publică versiunea sa integrală în versuri a poemului goethean. Concomitent, Immanuel Weissglas, un dotat poet de expresie germană de la noi, coleg de generație cu Paul Celan, dădea publicității sub pseudonimul I. Iordan, o versiune proprie, a întregului *Faust*. Concurența a fost imensă, versiunea Blaga s-a impus atenției publicului, incitându-l pe Doinaș la realizarea propriei variante, continuînd astfel eforturile de un secol îndreptate spre „răsădirea” lui *Faust* în haina verbului românesc. Referirile — cel puțin la varianta lui Blaga — se impun tocmai prin prisma dinamicii acestui proces de profundă culturalitate.

În general, atenția lui Doinaș se axează în ogorul, cum s-a văzut, în parte bine desțelenit (adică denotat) pe gravarea în trupul limbii române a tiparelor prozodiei goetheene, căutînd „forma strălucită” de care pomenea Goethe însuși. Lucrul se dovedea posibil datorită: 1) maturității limbii române care oferă ea însăși mostre din toate genurile de vers utilizate de Goethe (cu excepția celui *Knittelvers* care poate fi echivalat și el, așa cum o dovedește Doinaș); 2) faptului că traducătorul este, în acest caz, un magistral mînuitor al „verbului românesc”, dotat cu acea sensibilitate poetică fără de care abordarea traducerii lui *Faust* ar fi un condamnat hazard (într-o epocă în care pionieratul a fost de mult depășit). Așadar, Doinaș găsește echivalențe, care merg pînă în structura fonică, varietății și bogăției de forme poetice din *Faust*: frază ritmată de proveniență shakespeariană, forme antice (exersate și lămurite anterior pe poeme de Hölderlin) ca: tetrapodul, trimetrul, sau

¹³ J. W. Goethe, *Faust. Tragedie în 5 acte*. Traducere de Iosif Nădejde, București, Editura Adeverul, f.a. (1908), p. 4.

¹⁴ Johann Wolfgang Goethe, *Poezie și adevăr. Din viața mea*. Traducere, prefată și note de Tudor Vianu, EPL, 1967, vol. III, p. 57.

¹⁵ Ștefan Aug. Doinaș, *op. cit.*, p. 283.

¹⁶ J. W. Goethe, *Faust*. Traducere de I. Nădejde, p. 4.

— mai des — pentametrul iambic (cu rime împerecheate sau în cruciș), stanțele, hexametrul, versul scurt popular, strofa lirică de patru versuri¹⁷ etc. Toate acestea dau trup lingvistic ideilor, constituind, deci, forma poemului care „devine astfel modalitatea în care îi apare cititorului marea bogăție și viața atît de intensă a poemului”¹⁸. Citită în românește, varianta Doinaș fascinează, lectura este agreabilă, captivantă, autonomia traducerii ca „valoare poetică românească” este evidentă. Unele pasaje-cheie sau pasaje-focar au fost analizate de Ion Roman și ne alăturăm, ținînd cont și de alte pasaje izbutite, aprecierii sale: cel mai adesea „traducerea lui Șt. Aug. Doinaș, aproape cuvînt cu cuvînt, păstrează fără nici o scădere fiorul de mister din original și, totodată (ca în convorbirea dintre Faust și Mefistofel în Galeria întunecată; G. G.), prin asocierea plină de tact a frazelor și termenilor abstracți cu vorbirea comună... conferă dialogului atîta naturalitate, încît și un cititor mai puțin avizat este prins de tensiunea momentului...” (id.)

Ca cititor „avizat”, susținem că nu trebuie să fii neapărat adept al solipsismului lingvistic (indiferent de proveniența lui) pentru a recunoaște cu franchețe un lucru evident și care nu înseamnă nici pe departe o pledoarie în contra traducerilor, ci doar o abordare realistă, fără iluzii (oricît de generoase) a acestui dificil act cultural: că originalul (cu atît mai mult în cazul capodoperelor) este — în toate sensurile și planurile — un unicat și că traducerea (chiar și cea mai izbutită) nu este, nu poate fi decît o dublură (care are să se conformeze unui tipar). Orice traducere implică, așadar, surse de incitare a „actului critic” înțeles ca act de elevată dispută cărturărească. Pesimism? Defel, de vreme ce noi înșine „comitem” traduceri¹⁹, ci doar realism, luciditate, probitate: pentru că orice traducere este un „mod al lecturii plurale”, „o lectură posibilă făcută de o individualitate”, marcînd „un moment anume al acestei lecturi” și devenind „la un moment dat caducă”, „publicul căruia i se adresează” fiind în decursul evoluției istorice „mereu altul”; ca atare, „traducerea ne apare astfel ca o activitate mereu reîncepută, niciodată definitivă, încheiată. *O traducere definitivă este o utopie*, de unde și o anume amărăciune a traducătorului față cu lucrarea lui.”²⁰ Idee la care subscriem întru totul.

Cum, după spusele lui Goethe însuși, „traducerile critice (în sensul de creatoare; G. G.) care vor să rivalizeze cu originalul nu sînt făcute decît pentru plăcerea învățaților între ei”²¹, am considerat că nu poate fi în dauna nimănui dacă ne-am asuma și noi această cărturărească „plăcere” (riscantă, firește, pentru că — fără doar și poate — subiectivă) de a pune unul lîngă altul cele două opusuri. Vom puncta, desigur, cîteva aspecte sesizate în par-

¹⁷ Tudor Vianu, *Goethe*, București, EPL, 1982, p. 105; J. W. Goethe, *Faust* (în Colecția Texte comentate), traducere de Lucian Blaga..., București, Editura Albatros, 1982, p. LXIV.

¹⁸ Tudor Vianu, *op. cit.*, p. 104.

¹⁹ Amintim doar doi autori îndrăgiți: Stefan George, poezii în: *Simbolismul european*, vol. III, București, Editura Albatros, 1983, p. 31—42 și 50 și urm., și Hermann Hesse *Lupul de stepă. Siddhartha*, București, Editura Univers, 1983.

²⁰ I. Mavrodin, *op. cit.*, p. 193.

²¹ Johann Wolfgang Goethe, *Poezie și adevăr...*, loc. cit., p. 58.

curgerea unor eșantioane relevante. Metoda seacă, filologică, la obiect va încerca să pună în lumină implicațiile întrezărite de noi în planul fidelității informative mai ales, adică al „progresului în adîncirea și preluarea sensurilor... poetice din original” cit și în planul aceluiași „progres în adîncirea și preluarea... valorilor poetice din original”²². Exemplele date nu pot fi interpretate altfel decît ca fiind părți ale unui întreg, din perspectiva căruia și sînt luate în considerație, realizări materiale ale unui discurs poetic integrator.

Zueignung (Dedicație). Ca și la Bлага, se dă pentru „Gestalten” soluția „figuri” cînd ni se pare mai firească și mai poetică soluția „făpturi” (versul = v. 1); În v. 2 „trüber Blick” devine „ochi vag” slăbind conotativ ideea de „privire tulbure, neclară”, cu toate că „vag”, sugerează intrucîtva acest mesaj; „a ninge” este ușor exagerat poetic pentru secul „gezeigt”, reluat în acel „născînde” din v. 3 care de altfel nu-și justifică aici prezența după „acum”, ideea fiind că poetul se întreabă dacă mai poate reține în vers, în opere, făpturile cîte i s-au arătat în tinerețe ochiului său încă neformat, deci „născînde” cîndva, odinioară, iar nu acum; după cum în v. 4 iar apare o inversare de planuri temporale căci trebuia să fie „acela”, de odinioară, iar nu „acesta”, referirea demonstrativelor făcîndu-se la „Wahn” care este, credem, mai mult decît un „miraj”, adică „fantasme, iluzii”, dar și „nebunie”. Tot în v. 4 „geneigt” înseamnă mai degrabă „atras, ispitit” decît „atins”, în vreme ce o întreagă sintagmă „fühl' ich mein Herz” se pierde în traducere unde din ea nu mai rămîne decît un simplu „eu”. „Creșteți blinde” pentru „so mögt ihr walten” (v. 5) are implicații atenuante de ritm și atmosferă la care vom reveni, denotarea — fără abatere — ar fi „faceți-vă de cap, faceți-vă toanele”. „Dunst” (= „piclă”) poate fi echivalat frumos poetic cu „fum” (v. 6), după cum „dinadins” surprinde bine latura intențională din „walten” (v. 5), dar se contrazice cu „blinde”. Frumoasă este soluția „se-ntorc” pentru acel „aufsteigen”, denotarea fiind aici constructivă, poetică (v. 10); „tăcut” apare puțin tautologic pe lingă „umbre”. „irrer Lauf” este „drum pierdut”, dar și „nebunesc, aventurist”, specific tinereții (să mai spunem că toate aceste referiri la perioada de tinerețe sînt o nostalgică distanțare de celebrul Sturm und Drang?). Izbucită este soluția pentru „die folgenden Gesänge” („noul cîntec ce-i îmbie”, cuprinzînd și denotatul „care-i urmăresc, îi urmează” — v. 17). Pentru „zerstoben” (v. 19) „s-a spart” nu place, preferabil ar fi fost „s-a destrămat, s-a risipit, s-a destrămat, s-a spulberat”. „Beifall” nu se denotează numai prin „aplauze” (v. 22), ci și în sensul mai arhaic de „acord, aprobare”; trimiteră se face, aici, la sugestiile numeroase ale lui Schiller, inclusiv la îndemnurile acestuia ca Goethe să-și continue munca la definitivarea poemului *Faust*, regretînd că nu le-a putut da curs (pînă în 1797 cînd scrie *Dedicația*). „Tot ce posed” (v. 31) contrastează prin oarecare stridență cu un vers foarte frumos ca v. 32: „Iar ce s-a stins, aievea-n jur mi-apare”.

În general, în partea aceasta se resimte o încetineală, o ușoară temporizare a ritmului goethean mai alert („sfios-plăpînde”, „blinde”, „tăcut”,

²² Ion Roman, *op. cit.*

„agale”). Versul 9 ar putea da de înțeles că viziunea fapturilor care au populat mintea tânărului Goethe, sugerându-i proiecte de opere literare pe care el n-a izbutit să le eternizeze, i-ar prilejui acum, în prezent, poetului „voioase zile”, când ele nu fac decît să reînvie imaginea („die Bilder”) zilelor vesele de odinioară. Versurile 15—16 aduc un „soarte” strident (și, oare, corect ca plural de la „soartă”/„sorti”?) pentru a rima cu „moarte”, când s-ar fi putut găsi o soluție de rimare „sortii”/„morții” (plurivalent semantic: gen./dativ de la „moarte” sau pl. de la „mort”). Dar oricum rămîne discutabil chiar acest „soarte” pentru „Glück”. Privite ca versuri românești, v. 15—16 sînt superbe. Ușoare devieri se resimt în v. 18 unde poetul ar fi fost „întîiul” care le-a cîntat celor „scumpi” („Seelen”) un cîntec, dar e vorba de *primele cîntece*, primele opere împărtășite de autor prietenilor. În v. 20 „ecoul prim” este o impuritate care putea fi altfel soluționată. O atare analiză a traducerei — constructivă și în nici un caz polemică — este utilă (o dovedește faptul că Doinaș și-a însușit cele mai multe din observațiile pe care i le făcea Ion Roman, operînd modificările necesare, care altfel, neoperate, ar fi îmbogățit enumerarea noastră). „Mai pot . . .” din varianta discutată de I. Roman a fost eliminat și reformulat („Să vă . . .?”). Traducerea de atunci a lui „froh” (v. 9) prin „aprinse” era oarecum acceptată de Roman, chiar dacă nu i se părea prea reușită; în varianta definitivă Doinaș operează și aici o modificare în bine zicînd „voioase”, adică exact pe original. Inițiala sintagmă „umbre vii” (v. 10) pentru „liebe Schatten” (pusă sub semnul întrebării de Roman pentru că „elimină accentul afectiv în favoarea pregnanței, ceea ce intră într-o oarecare contradicție cu versul 11 . . .”²³) a cedat locul evident mai izbutitului „umbre dragi” care recuperează toată încărcătura denotativă ce se estompase. Stimulat în sensul cizelării, Doinaș reface și un vers pe care Roman îl admirase: v. 11, „în care comparația este redată admirabil: ‘Ca mituri vechi, pe jumătate stinse’”²⁴ se prezintă în varianta integrală „Ca basme-aproape stinse vin agale”, la fel de admirabil soluționat, fie și cu prețul unui ingambament. Apoi, Doinaș reia v. 21 care suna „Azi cînt unor mulțimi străine mie” și în care se omitea „un element esențial: ‘Mein Leid’ — ‘Durerea mea’ (ca și cum am avea a face cu o lectură greșită: ‘Leid’ — ‘Lied’)”²⁵, reformulîndu-l astfel: „Cîntarea mea-n mulțimi străine-adie”, deci neschimbîndu-l esențial, dar se justifică în nota la v. 21, trimițînd la ediția din 1916, depășită însă de altele ulterioare (ca, de ex., acea *Festausgabe* a lui Robert Petsch din 1926, unde apare forma din prima ediție, adică „Leid”); cum ediția primă a apărut în 1808, nu vedem de ce trebuie citat secretarul lui Goethe care ar fi semnalat o greșeală de tipar, cînd Goethe însuși nu a semnalat inadvertența și nici nu a modificat-o ulterior, cea mai bună dovadă că aceasta este forma dorită, gîndită de el. Dacă aici Doinaș a opus rezistență (foarte probabil și cu sprijinul lui Blaga care, prudent, formula: „Durerea, cîntecul ce-ncerc a spune”), acceptă și „cea mai importantă obiecție” a lui Roman care „privește ultimul vers al elegiei, unde forma de trecut a verbului

²³ *Ibidem.*²⁴ *Ibidem.*²⁵ *Ibidem.*

('verschwand' — 'a pierit') este obligatorie, fiindcă altminteri distihul concludiv pierde contrastul dintre prezentul estompat în simțirea poetului și trecutul ce-i apare acestuia ca o realitate actuală. Așadar: „Iar ce-a pierit (nu: 'Și tot ce piere') adevărat îmi pare”.²⁶ Varianta definitivă surprinde acum remarcabil această sfișiere lăuntrică a lui Goethe din care izvorăște suflul elegiac al *Dedicației*: „Iar ce s-a stins, aievea-n jur mi-apare.” Iată ce constructivă poate fi o dispută cărturărească.

Din lipsă de spațiu, ne vom mai ocupa aici doar de *Prolog im Himmel*, despre care Doinaș este conștient că „este, fără îndoială, unul din examenele cele mai dificile pentru orice traducător hotărît să rămînă cît mai aproape de litera și spiritul textului original, de viziunea lui”²⁷. Să ne fie îngăduit să-l privim la fel de îndeaproape.

Mai întîi (consecințele privind întreg poemul) nu ni se explică de ce se preferă forma „Mefisto” celei din original „Mephistopheles”, formă cu etimologie nesigură, misterioasă, mulată pe ciudatul personaj semnat puțin teribilist, scolastic; forma prescurtată „Mefisto” nu apare decît o dată în *Faust* (v. 4183: „... Mephisto, siehst du dort”) și o dată în *Urfaust* (v. 453: „Was giebst Mephisto hast du Eil?”), în pasaje de o familiaritate evident ironică, deci forma prescurtată avînd un rol stilistic și poetic bine determinat. Blaga a păstrat mai mult din „denumirea... oficială”: „Mefistofel”. Pentru „ihre vorgeschriebne Reise” se propune „trecerile-i necesare” (v. 245) care sugerează prea puțin pe acel „prestabilit” din original care ar trimite mai explicit la toate implicațiile conotative, de pildă la Leibniz sau la altă sursă certă: *Psalmul* 19, v. 5—6. „Ca bolți de tunete se-aștern” (v. 246), combinat cu versul anterior poate duce la o interpretare eronată — soarele ar „trece” pe „boltă”, odată cu stelele, descriind alte „bolți” deasupra pămîntenilor, ceea ce ar echivala cu concluzia că Goethe ar fi aici adeptul modelului ptolemeic; dar, așa cum remarcă și Blaga (și dacă i se imputa imperfecta familiarizare cu versul clasic, familiarizarea cu filozofia nu i se poate pune la îndoială), „viziunea astronomică ce se desfășoară aici nu este nici ptolemeică, nici coperniciană. Ea corespunde mai mult concepției lui Philolaus, din școala pitagoreică”²⁸, după care ar exista o ordine prestabilită, legică: în jurul unui foc situat în centru se rotesc planetele producînd un cîntec al sferelor, imperceptibil pentru urechea omenească²⁹; nuanța religioasă este extrasă din *Iov* (38, v. 7: „atunci cînd stelele dimineții izbucneau în cîntări de bucurie”) sau de *Psalmul* 19, v. 1 Doinaș se raliază acestei interpretări în note, p. 436. în v. 248 „Dar nu-ndrăznesc” ar fi trebuit să surprindă și nota confruntativă „chiar dacă” („wenn” avînd aici, în germana epocii lui Goethe, ca de altfel și „da” din v. 268, nu accepțiunea de „während”, ci de „wenn auch” — lucru indicat în numeroase ediții adnotate). „Gloria” pentru „herrlich” (care trimite direct la „Herr”, Stăpînul, Domnul, cu semnul re-

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Goethe, *Faust*, Trad. Ștefan Aug. Doinaș, *loc. cit.*, p. 35.

²⁸ J. W. Goethe, *Faust. Tragedie*. Traducere de Lucian Blaga. Prefață de Tudor Vianu, București, EPL, 1968 (ediția a II-a).

²⁹ Aristotel, *De coelo*, B II, cap. 9.

ligios cu tot) e mai puțin pe original decît soluția lui Blaga „mărețe”, care nici ea nu satisface pe deplin. Fiind vorba de acest vers, în note Doinaș oferă o privire în laboratorul său, ilustrîndu-și truda, remarcînd că prima variantă îl nemulțumea avînd în vedere „identitatea ultimului vers cu cel din traducerea lui Lucian Blaga”³⁰ care suna: „Mărețe sunt ca-n prima zi”, vers frumos, izbutit, pe care Doinaș îl variaza cu „mărețe” de cîteva ori pentru a-și obține neapărat propria variantă: „Au gloria din prima zi”, după noi, scăpînd tonalități ideativ-simbolice precum cea de mai sus. Din v. 253—254 reiese că subiectul ar fi pămîntul care ar preschimba lumina cu întunericul (zi/noapte), cînd adevăratul subiect este impersonalul „es”, identificabil în context ca fiind Creatorul; deplasarea accentului face din Creație un agent, contravenind concepției *Prologului în cer*. V. 255—256 conțin elemente discutabile: „spuma”, întotdeauna la suprafață, nu poate să bată în „prund” (în nici unul din sensurile date de DEX), fiind de fapt vorba de „Fels” (= „stîncă”), de unde înțelesul decodat ar fi: marea înspumegată își izbește curenții de stîncă, de uscatul adînc infipt, ceea ce este o evidentă aluzie la fapta zilei a treia a *Facerii* (1, v. 9): despărțirea uscatului de ape; interpretarea dată de Doinaș la Colocviul Goethe³¹ cum că marea s-ar urca pe fluvii este poetică, dar originalul nu o susține; fundalul lui *Faust* fiind medieval, trimitere la opera divină sînt sistematice (așa și în v. 253—254 la fapta zilei dintîi: *Facerea*, 1, v. 2—5). V. 263—264 aduc un nou izvor de ambiguitate, căci în original nu e vorba de un „pirjol” rămas după un „trăsnet”, ci de un rău fulgerător, pustiitor, nimicitor, năpraznic care luminează cărarea înainte de a se fi auzit tunetul; se prefigurează aici la nivel de simbol ideea (dezvoltată ulterior) că și tenebrele (diavolul) pot să lumineze o cărare, un drum care să taie, să străbată încercările existențiale, dar că „răsplata” va veni mai apoi, ca „tunetul” sau sub forma altor soli ai pustiirii (în *Împărați*, cartea 1, v. 11 urm. și vîntul și cutremurul pot fi soli ai Domnului care, el însuși, este „un susur blînd și subțire”). V. 267—268 nu sînt o simplă repetare a v. 247—248, cum reiese din varianta lui Doinaș, căci în v. 268 citim: „Da keiner dich ergründen mag” (în v. 248: „Wenn keiner sie ergründen mag”); prin introducerea lui „dich” în locul lui „sie” se trece de la slăvirea soarelui („die Sonne” / „sie”) la inițierea unui dialog cu divinitatea („Herr”, v. 265) semnificată prin pronumele personal la persoana a II-a singular „dich”. Nediferențierea pur denotativă, aici, care nu se poate ignora cu nici un preț, nici cu cel poetic, estompează existența a trei planuri esențiale: Universul cu soarele și celelalte stele, Pămîntul — planeta ca operă a Divinității, Ierarhia Cerului în care are loc *Prologul*. Fără trimiterea codificată în textul românesc la punctul de referință al celor trei arhangheli, articulată prin acel „dich” nu reiese că îngerii nu îndrăznesc să iscodească „soarele”, apoi pe „Domnul”, din care („chiar dacă” = „wenn” = „da” nu îndrăznesc să-i iscodească) „sorb” putere. În v. 271—272 nu este adevărat, iarăși pur denotativ, că Domnul ar vrea să afle „despre noi c-o ducem bine”,

³⁰ Goethe, *Faust*, Trad. Ștefan Aug. Doinaș, *loc. cit.*, p. 436.

³¹ Vezi nota 12!

ci „wie alles sich bei uns befindet“, adică: „ce mai facem“, „cum o mai ducem“: stăpînul, Domnul, ar vrea să afle cum o duc supușii săi, nicidecum nu vrea să audă de la ei că o duc *bine*; plusul de mesaj și-l asumă traducătorul în virtutea autonomiei proclamate referitor la statutul traducerii. Mefistofel (de aci înainte = M.) nu poate spune așa: „cuvîntu-ales nu-mi prea suride“, în sensul că nu i-ar prea plăcea să folosească cuvinte alese, frumoase, pentru că el le-ar spune, ar vrea, dar *nu poate* („ich kann nicht hohe Worte machen“, v. 275), așa cum reiese și din v. 279 unde în original („ich weiß nichts zu sagen“) se subliniază incapacitatea (care, cum bine spune Doinaș la p. 473, în note, îl deosebește de arhangheli), iar nu lipsa lui de intenție (cum o sugerează traducerea: „nimic n-am să-ți vorbesc“). În v. 284 se pierde o nuanță indispensabilă — trebuie să se completeze, noi am zice cam așa: „De nu-i dădeai sclipirea-ți *așa-zis* cerească“, obținînd astfel două efecte: 1) de prozodie, versul devenind de 13 silabe, deci mai lung decît cele din vecinătatea sa, așa cum îl demarchează originalul; 2) semantic, căci așa se articulează reproșul făcut de diavol lui Dumnezeu, nota ironică, distanțatorie, marcînd punctul culminant al replicii lui M.; *așa-zis* se impune și conform originalului din care trebuie denotat: „Schein des Himmelslichts“, unde „Schein“ înseamnă pe lîngă „sclipire“, „lucire, strălucire“ și „aparență“, nuanță sacrificată în traducere, dar cu mare tentă ironică (evidentă din izbutitele versuri românești 285—286), nuanță prinsă în bună măsură de Blaga care sugerează bivalența semantică: „lumină-amăgitoare“. În cazul rimei contrariante „nasul“/„nasul“ din v. 291—293 este posibilă o greșeală de tipar; presupunem că în v. 291 trebuia scris „pasul“. În v. 292 „scîrnă“ se înscrie în acea tendință semnalată de I. Roman de a se introduce vocabule vulgarizatoare într-un pasaj, e adevărat, „deloc academic“; idiomatismul „In jeden Quark begräbt er seine Nase“ își are corespondentul de același nivel stilistic (nevulgarizator) „Își bagă nasul peste tot / în toate oalele“. „Să cîrtești“ e frumos pentru „anzuklagen“ (folosit și de Blaga! Inconvenient ca la v. 250?), dar nu redă chiar tot (de ex. și „să acuzi, să invinuiști“). În v. 300—301 se instituie prin „rob smintit“ și „e nebunesc“ o redundanță semantică inexistentă în original unde „nicht irdisch“ înseamnă „nepămîntesc, neterestru“, nuanță la care nu se poate renunța fără știrbirea unui element de atmosferă, prinsă însă de Blaga: „nu-s pămîntești“. Semnul întrebării din v. 312 deviază sensul: e sigur că se pariază, întrebarea este „Was wettet Ihr?“, adică „Pe ce punem pariu?“; forma lui Doinaș ar reclama mai degrabă un semn al exclamării. V. 316: „So lange sei dir's nicht verboten“ se recodifică în românește „Nimeni nu ți-o va *interzice*“ (subl. ns.), nefiind adevărat că, așa cum sugerează traducerea, „de nimeni nu vei fi *împiedicat*“ (subl. ns.) — nu-i va interzice nimeni, nici Dumnezeu, să-l pună pe Om la încercare, dar de împiedicat îl va împiedica Omul însuși. Ajungem la un pasaj de mare valoare ideatică din care „totul“ trebuie preluat corect, dar unde Doinaș marchează o deviere inacceptabilă: v. 318—322, aflate în conexiune directă cu v. 1656—1659, M. nu manifestă interes pentru morți, inactivi, mai ales pentru cei care i-au scăpat printre degete și nu-l

slujesc „dincolo” („drüben”, v. 1658) cum ar trebui să o facă Faust, conform pactului, dacă ar pierde; el are nevoie mai ales de oameni vii, cu „obraji fragezi, plini”, cum bine se traduce, pe care să-i pindească, să-i pună la încercări, să-i atragă într-o capcană și să pună laba pe ei ca o pisică pe un șoarece; această joacă de-a pisica și șoarecele este total și inadmisibil răstălmăcită de Doinaș care zice, în contradicție cu substanța „mesajului”: „S-a săturat de șoricei pisica”. Toată motivarea poemului cade: dacă Mefistofel este sătul de atita pradă, nu-i mai trebuie nici un pact. Ori tocmai din acest punct se declanșează tot acest joc tragic, pe viață și pe moarte, sau mai bine zis pe viață și pe suflet, ai căror actori vor fi Faust și M. Aici nici un efect cit de poetic nu mai scuză devierea de- și conotativă. În v. 323 „es sei dir überlassen” nu este bine redat prin „ai deplină-ngăduință”, ci „fă după cum chibzuiești, după cum te taie capul”. În v. 334: 1) „colb” pentru „Staub” este corect denotat, dar nu ține cont de invocata „realitate verbală”, tributată doar „propriilor sale tradiții”³², renunțând la atit de împămîntenitul „țărînă”; 2) de ce „să muște” pentru „soll er fressen”, cînd ambele expresii sînt tradițional atestate: „... în toate zilele tale să te tirăști pe pîntece și să mănînci țărînă” (subl. ns.), *Facerea*, 3, v. 14; Blaga le-a preluat fără ezitare („Țărînă să mănince...”). Dacă și aici a funcționat argumentul cu inconvenientul invocat anterior, atunci Doinaș și-a făcut singur un deserviciu. Recurgerea la tradiție se face simțită în versul 344: „curate-odrasle”, în care căragialescul introdus este absent, așa încît nota traducătorului de la p. 438 nu mai poate anula efectul neplăcut al asocierii cu un tipar existent, nepotrivit aici, ieșind din gura Domnului; altul ar fi fost efectul dacă ar fi vorbit M. așa. Ar mai fi de discutat dacă „die lebendig reiche Schöne” nu trimite la „creație”, inclusiv la „activitatea omului”, dar cum originalul este deschis în acest punct, ambiguitatea este bine preluată de un text care, în românește, este deosebit de plăcut la lectură, curgînd într-un flux lexical savuros, dovedind măiestrie în arta versificației.

Pentru a-și obține scopul „re-creării”, Doinaș intervine și în structura prozodică propriu-zisă: dacă versul goethean este cel mai des compus din patru iambi, alternînd cu cel de cinci iambi (unde al cincilea este incomplet), Doinaș lungeste cu încă unul sau doi iambi versul pentru a prelua cit mai mult din „mesajul” inițial, introducînd în versul astfel lungit cezura și melodicizîndu-l, credem, în vreme ce originalul este mai incisiv, mai colțuros prin apariția cite unui vers ceva mai lung (Doinaș păstrează proporțiile, lungind uneori aceste versuri cu încă un iamb, chiar doi). Iată schema ultimei strofe din *Prolog în cer*:

Goethe:	„Von Zeit zu Zeit seh' ich den Alten gern	(Silabe: 10)
	Und hüte mich, mit ihm zu brechen.	(9)
	Es ist gar hübsch von einem großen Herrn,	(10)
	So menschlich mit dem Teufel selbst zu sprechen.”	(11)

³² Ștefan Aug. Doinaș, *op. cit.*, p. 311.

Doinaş:	„Din cînd în cînd îmi place // să-l văd pe-acest bătrîn,	(13)
	Nu vreau s-o rup cu el cît ţine veacul.	(11)
	E nostim să vorbească // un ditamai stăpin	(13)
	Atît de omeneste chiar cu dracul.”	(11)

Versul folosit aici de Goethe este cel cu cinci picioare iambice, așa-zisul „deutscher Blankvers” utilizat pentru prima oară de Lessing în poemul dramatic *Nathan der Weise* (Nathan înțeleptul), punînd capăt domniei absolute a alexandrinului, abordat după Lessing din ce în ce mai rar în poezia germană. La Doinaş numărul de silabe a crescut, diferența colțuroasă, provocantă din original dintre ritmurile complete sau incomplete ale versurilor (10 silabe, apoi 9, iar 10, dar apoi 11) este atenuată printr-o linie melodică mai pronunțată (cu cele două cezuri marcate prin //) și monotonicizată prin alinierea versului ultim la cel antepenultim (cu cîte 11 silabe).

Nu există concluzii referitoare la cele de mai sus (analiza ar putea continua pe întreg trupul traducerii, rănind-o, credem, inutil, pentru că ea trebuie luată așa cum o dorește tălmăcitorul și nu cum și-o închipuie filologul comparatist), pentru că pornisem doar de la ideea (rezultată din experiența bogată a altora) că traducerea ideală este o utopie. Dacă am subliniat inadvertențe, soluții proprii ale traducătorului, am făcut-o, pe de o parte, pentru a ilustra ce efort inestimabil și-a asumat Doinaş, cîtor probleme a trebuit să le caute soluții, cîte capcane a trebuit să evite, cîtă rezervă de talent și benedictinism a avut pentru a duce la capăt o atare spinoasă, dar plăcută „tentativă”, și, pe de alta, dintr-o „obligație ce decurge din exigența autorului”³³.

Subliniind încă o dată superbia actului cultural deosebit de important al poetului Ștefan Aug. Doinaş, merit să stimuleze și alte „tentative” salutare (ca traducerea lui *Ulissee* de James Joyce sau a unor scrieri din Heidegger) în cîmpul literelor române, și izbînzile (ca și unele nerotunjiri) ale sale în „competiția” cu poemul lui Goethe, vom parafraza ceea ce spunea el însuși cu referire la tălmăcirile din Dante datorate Etei Boeriu, întorcîndu-i-le cu grațitudine pentru benedictinismul asumat și pe care îl sperăm molipsitor — *Faust*-ul său marchează încă „un monument de limbă literară românească, verificînd încă o dată capacitatea plastică a graiului românesc de a se mula pe orice tipar prozodic, de a-și incorpora, în toată concretețea lor, orice viziuni — oricît de terifiante sau paradisiace —, de a vehicula în construcții verbale inedite bogata filozofie implicită a marelui „Titan de la Weimar”,³⁴

³³ Ion Roman, *op. cit.*

³⁴ Ștefan Augustin Doinaş, *op. cit.*, p. 299.

Dar discuția despre traduceri și valoarea lor rămîne, evident, deschisă, orice intervenție menită să clarifice criterii de evaluare și de situare a actului de traducere într-un sistem de valori autohtone nu poate fi decît binevenită și stimulatorie pentru practica traducerilor.³⁵

Concluzia care se impune este simplă: benedictinul își asumă plăcerea traducerii de dragul ei și a celor cărora le-o oferă în dar; iar dacă ar fi să i se dea o recompensă (la care nici nu se gîndește!), aceasta n-ar putea fi decît cununa aceea numită „o anume amărăciune...”³⁶

³⁵ Vezi în acest context: Martin Heidegger, *Originea operei de artă*. Traducere și note de T. Kleininger și G. Lliceanu. Studiu introductiv Constantin Noica, Editura Univers. București, 1982, p. 26, și Jiří Levý, *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung*. Athenäum-Verlag, Frankfurt/Main, Bonn, 1969.

³⁶ I. Mavrodin, *op. cit.*, p.194.

ECOUL MOMENTULUI DOSTOIEVSKI ÎN OPERA LUI MARIN PEDA

GHEORGHE BARBĂ
Universitatea din București

„Știți ce-i un loc comun inversat? Cînd un om e îndrăgostit — îi bate inima, cînd se minie — se face stacoiu etc. Toate acestea sînt locuri comune. Iar la Dostoievski totul se face invers. Să admitem, de exemplu, că un om a întîlnit un leu. Ce va face? În mod normal va păli și va încerca să fugă sau să se ascundă. În orice povestire simplă, la Jules Verne, bunăoară, lucrurile se vor petrece în acest fel. Dostoievski va spune dimpotrivă: omul s-a făcut stacoiu și a rămas locului. Aceasta e ceea ce se cheamă un loc comun inversat. E un mijloc ieftin de a trece drept un scriitor original. Apoi, la Dostoievski eroii aiurează, sînt apucați de minie nebună sau friguri din două în două pagini. Dar în mod obișnuit așa ceva nu se întîmplă”.

Pasajul citat aparține unui confrate contemporan celebru al lui Dostoievski, lui I. S. Turgheniev. Maniera dostoievskiană, revelațiile sale în sondarea adîncurilor psihicului uman, „realismul fantastic” al „marelui pasionat” n-au fost acceptate de creatorul „nihilistului” Bazarov. Lăsînd la o parte forma evident șarjată a afirmațiilor lui Turgheniev, el, fără a intenționa acest lucru, atinge un fapt de esență legică privind afirmarea și dezvoltarea în literatură și artă, privind însuși suportul existenței lor. Și anume: delimitarea, confruntarea, negarea modelului anterior, nerepetarea, desprinderea de ceea ce s-a impus odată, aspirația neostoită spre inedit. Chiar mișcarea folclorului și devenirea literaturii vechi — domenii în care acționează formule, semne, procedee canonice, rituale, repetabile deci — pot să se manifeste și să dăinuie numai prin variante, versiuni, adaptări, localizări, abateri succesive de la stereotip. În vechime, de pildă, sfidînd dogmele severe ale scrierilor religioase se naște o abundentă literatură apocrifă. E limpede, faptul de creație nu apare pe loc gol. Creația generează creație. Chiar în perioada producțiilor așa-zis colectiv-anonime, valorile se impun numai din impulsurile spirituale specifice, originale, apărute din preluare și respingere.

În procesul de creație și în circulația valorilor spirituale din peribada modernă — cînd factorul paternității și conștiința de sine a creatorului sînt, ca să spunem așa, totale — impactul dialectic de preluare și respingere devine deliberat-conștient, un act fără de care nu se poate concepe fenomenul cultural.

Într-o asemenea perspectivă se impune a fi apreciat, deci, și dialogul între culturi, problema receptării în literatură.

În cele ce urmează, vom încerca foarte pe scurt să ilustrăm cele de mai sus prin modul specific în care și-a găsit ecou momentul Dostoievski în opera lui Marin Preda.

Exprimându-și opinia despre similitudinile ce se stabilesc de critica și istoria literară între operele creatorilor cunoscuți ai lumii, Marin Preda afirma, pe bună dreptate, că nu trebuie să găsim cu orice preț un numitor comun pentru toți marii scriitori. Așa, spre exemplu, se poate susține că Dostoievski este balzacian (așa cum a și scris G. Călinescu), căci dramele și conflictele romancierului rus sînt declanșate de existența banilor: crima lui Raskolnikov, paricidul din *Frații Karamazov* etc. „Cine ne-ar mai opri însă atunci — se întreabă Marin Preda — să spunem că și Balzac e dostoievskian? Vautrin nu e un erou demoniac, care vrea să cucerească Franța rămînînd în umbră, asemeni lui Piotr Verhovenski din *Posedații*? (operă care nu datează nimic nimănui)”¹.

Fără îndoială, una din marile revelații ale lui Marin Preda, încă din anii tinereții, a fost Dostoievski. În cartea sa autobiografică *Viața ca o pradă* se afirmă necesitatea cunoașterii profunde a clasicilor ruși, ce „sînt îngrijați de destinul omului, pe care îl văd din subterană, ca Dostoievski”, a cărui „mărturie nu e rece” și pentru care „soarta omului nu e iremediabilă, ca la Swift ce a mers în declin după Gulliver, ci patetică, cu ochii spre Dumnezeu”². Pe Stendhal și Balzac îi admiră, spunea Preda, pe Dostoievski și Tolstoi îi iubește³.

El revine mereu în opera sa — fie nemijlocit, prin intervenții cu caracter publicistic, fie prin intermediul personajelor apropiate lui din creația artistică — la fenomenul literar rus. El va face confesiunea „că o primă zguduire de ordin moral am avut-o citindu-i pe Tolstoi și Dostoievski”⁴. După moartea scriitorului, Nina Cassian avea să scrie cu emoție: „Îi datorez lui Marin Preda apropierea pasionată și adîncă de marea proză rusă a secolului al XIX-lea, pe care o cunoștea pînă la nuanță”⁵. Cine mai vorbea ca Marin Preda — notează poetul Petre Stoica — despre Tolstoi și Dostoievski, tilcuind cu finețe pasaje ce scăpau pînă și exegetului?⁶.

Din paginile operei dostoievskiene, din asemenea scrieri ca *Dedublatul*, *Frații Karamazov*, *Omul din subterană*, *Visul unui om ridicol*, *Idiotul*, „ceva misterios — notează Marin Preda — mi se sugera și asta era nou pentru mine... Poemul lui Ivan cu *Marele inchișitor*, ca și conversațiile lui cu diavolul erau tulburătoare, ceva asemănător nu mai citisem”⁷ și din această lectură „am înțeles că Dostoievski avea el însuși o aversiune nepotolită im-

¹ Marin Preda, *Imposibila întoarcere*, București, Editura Cartea Românească, 1971, p. 194.

² *Idem*, *Viața ca o pradă*, București, Editura Albatros, 1977, p. 102, 103.

³ Florin Mugur, *Profesiunea de scriitor*, București, Editura Albatros, 1979, p. 39.

⁴ *Idem*, *Convorbiri cu Marin Preda*, București, Editura Albatros, 1973, p. 67.

⁵ *Timpul n-a mai avut răbdare. Marin Preda*, București, Editura Cartea Românească, 1981, p. 88.

⁶ *Ibidem*, p. 191.

⁷ Marin Preda, *Viața ca o pradă*, p. 156.

potrivea trufiei umane... și că el voia să-i pună în genunchi pe acești ticăloși, și să-i umilească, umilința fiind primul pas spre mîntuire”⁸.

Relația dintre Marin Preda și Dostoievski este, desigur, o relație complexă, contradictorie, de atracție irezistibilă și de respingere. Este vorba de o asimilare foarte personală a prozei dostoievskiene, ce se manifestă printr-o continuă dezbateră polemică, distanțare critică, după parcurgerea ei temeinică și totală. La întîlnirea cu studenții și profesorii Universității din București, la puțin timp după apariția romanului *Cel mai iubit dintre pămînteni*, Preda spunea că, „dacă este vorba de o polemică, aceasta a fost cu universul lui Dostoievski”⁹. Iată, de pildă, cum comentează el impresiile sale după lectura *Fraților Karamazov*: „... Fiodor Pavlovici Karamazov mi s-a părut mai apropiat și desfriul lui, de care îl acuzau mulți și însuși Dostoievski, nu mi s-a părut deloc odios. Aveam simpatie pentru el, era plin de viață”, în schimb „m-a plictisit... purul Alioșa Karamazov”¹⁰. Fapt este că opera dostoievskiană a impulsionat puternic spiritul creator al lui Marin Preda pe tot parcursul evoluției sale de scriitor. Pe el îl entuziasma într-o asemenea măsură autorul rus, încît ajungînd la scena din *Frații Karamazov*, unde o femeie îi istorisește stărețului Zosima nefericirile ei, nu s-a putut reține să n-o citească mamei sale. Efectul pe care lectura l-a provocat (o înduioșare elementară imediată însoțită de compătimire manifestă) i-a dat curaj, încredințîndu-l că poate să se miște în aceeași zonă tragică, povestind întîmplări asemănătoare din jurul său¹¹.

După debutul său cu volumul *Întîlnirea din pămînturi* (1948), pe autor îl obsedează scrierea unui roman, „unde eu — se confesează Preda în *Viața ca o pradă* — mă străduiam neapărat să descriu un Feodor Pavlovici Karamazov român”¹². El va mai reveni cu precizări la acest moment din drumul său de creație într-un interviu, apărut după moartea sa, în care scriitorul recunoaște „că romanul a eșuat”, rezultînd ceva „absolut ilizibil din toate punctele de vedere. Semn că influența dostoievskiană nu a dat în acest caz roade, nu se potrivea cu ceea ce era specific și subiectului, dar și înzestrărilor mele... Probabil că era — declara Marin Preda — o experiență pe care trebuia s-o fac ca să mă vindec de influența dostoievskiană”¹³. Această încercare a constituit o prefigurare a viitorului roman *Moromeșii*, al cărui prim volum apare în 1955. În acest roman autorul român dovedește „o putere sfredelitoare uimitoare, dostoievskiană”¹⁴, originalitatea lui constînd în aceea că aduce în paginile romanului său personaje de țărani cu o experiență umană particulară, cu o structură temperamentală aparte. Gîndurile personajelor din *Moromeșii* se înlănțuie și se desfășoară la fel de misterios ca

⁸ *Ibidem*, p. 158.

⁹ *Timpul n-a mai avut răbdare*, p. 551.

¹⁰ Marin Preda, *Viața ca o pradă*, p. 158.

¹¹ Ovid S. Crohmălniceanu, *Prefașa la romanul lui Marin Preda, Moromeșii*, vol. I, ediția a VIII-a revăzută, Editura tineretului (Liceum), 1968, p. 8.

¹² Marin Preda, *Viața ca o pradă*, p. 61, 64, 171.

¹³ M. Ungheanu, *Un interviu inedit cu Marin Preda*, *Luceafărul*, Anul XXIV, nr. 20 (1994), 16 mai 1981, p. 6.

¹⁴ Ovid S. Crohmălniceanu, *op. cit.*, p. 5.

și al celor dostoievskiene, dar eroul lui Preda privește lucrurile calm, cu umor filozofic, fără crize mistice, atributele firii sale fiind tăria interioară, răbdarea și îndirjirea. Scriitorul nostru nu grefează arbitrar psihologii dostoievskiene pe caracterul țăranilor din Cimpia Dunării, ci dezvăluie complicațiile nebănuite ale sufletului rural. Discursul narativ la Dostoievski se desfășoară sub semnul agitației (Preda îl include pe scriitorul rus în categoria „marilor pasionați”), la autorul român relatarea e detașată, voit rece, modernă, apropiindu-se sub acest aspect de factura stilului faulknerian¹⁵.

Marin Preda semnează, în colaborare cu Nicolae Gane, ultima variantă a traducerii românești a romanului *Demonii* care, fără îndoială, este și cea mai bună.

Impresionat de forța expresivității artei lui Dostoievski, al cărui talent — după spusele lui Gorki — poate fi asemuit doar cu acela al lui Shakespeare, Marin Preda, încă din tinerețe, se delimitează de filozofia dostoievskiană a umilinței, afirmând că numai „prin gândire putem descoperi în noi lumina. Nu umilința, ci flacăra cugetării ne poate înălța...”¹⁶. Și în romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* continuă dezbateră în cadrul acelorași coordonate existențiale. Victor Petrini, eroul lui Marin Preda, aspiră să elimine din filozofie etica bazată pe ideea de Dumnezeu și să aducă în locul ei cunoașterea pe baza descoperirilor științifice. Este evidentă replica polemică dată creatorului *Fraților Karamazov*, cînd Petrini se referă la el, spunîndu-și: „Conștiința nu e dublă și nu se scindează, cum crede Dostoievski, din pricină că putem în același timp să facem și bine și rău, sau să urim fiindcă ni se face binele și alte descoperiri abisale care i-au turmentat marele său spirit” (I, p. 43). Protagonistul romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* ajunge să promoveze concepția integrității conștiinței umane, potrivit căreia „conștiința e unitară, dar, ca și în natură, ea este zgîlțuită cînd de furtuni și cataclisme, cînd invadată de înseninări miraculoase... Faptul că un boier rus dădea ordin să fie sfîșiați copiii de către cîini — face el aluzie la relatarea lui Ivan Karamazov — arată mai degrabă că se născuse într-o lume neieșită din barbarie, decît că îi e proprie omului crima abjectă” (*ibidem*).

Dar modelul dostoievskian este implicat nu numai în filozofia de creație a romanului *Cel mai iubit dintre pământeni*¹⁷, el este prezent și la nivelul interpersonajelor, al sistemului de raporturi intime între protagoniștii operei literare. Genialele intuiții ale romancierului rus în urmărirea ambiguităților vieții afective și a jocului capricios al sentimentelor sînt greu de ocolit. Nu face abstracție de ele nici Marin Preda pășind pe urmele lui Dostoievski. Replica scriitorului român intervine mai cu seamă pe linia demitizărilor, a destrămării iluziilor false, a aparențelor artificiale în raporturile interumane. Acolo, de pildă, unde scriitorul rus descoperă profunzimi abisale, autorul român înclină să vadă doar manifestări grotești, ce acoperă lipsa sentimen-

¹⁵ *Ibidem*, p. 18.

¹⁶ Marin Preda, *Viața ca o pradă*, p. 158.

¹⁷ Vezi Ion Ianoși, *Cel mai iubit dintre filozofi*, *România literară*, anul XIV, nr. 37, 10 septembrie 1981, p. 19.

tului de afecțiune adevărată și ascunde trufia. La Dostoievski, abjecția supremă se transformă neașteptat în noblețe sublimă. În romanul lui Marin Preda zigzagurile dostoievskiene ale sentimentelor capătă o expresie funciar negativă. La capătul tuturor transformărilor sinuoase prin care e dat să străbată o iubire rămâne drojdia egoismelor neînfrinate și nu rareori ticăloșia nudă¹⁸.

Cele petrecute într-o vizită la Tasia, unde Matilda explică încilcit de ce merge prost căsnicia Tamarei și a lui Artimon, constituie o parodie magistrală a unei scene clasice din romanul *Demonii* (Este vorba de discuția sumbră dintre Stavroghin și Kirillov, în care primul dă următoarea replică la teoriile aberante ale celuilalt: „Dacă ai fi știut că crezi în Dumnezeu, credeai și acum; întrucât însă nu știi că crezi deja în Dumnezeu nu crezi încă”) ¹⁹. La Preda: Dacă Artimon „ar iubi-o, ar suferi pentru tot ce-i face, ori el nu suferă și o iubește tocmai de-aia, fiindcă n-o iubește...” Logica absurdă e dusă până la ridicol. Matilda se încăpățânează în argumentarea iraționalului sublim, întru distracția lui Petrini: „...asta e datoria ei, nu l-a făcut s-o iubească, ar putea s-o facă, ori ea nu l-a făcut, ar fi fost o nenorocire, cum e Artimon de sensibil... Și atunci el are așa un sentiment de... chiar o iubește pentru imensa cantitate de suferință de care ea l-a apărut... (I, 233—234). Pe același plan al parodierii, într-un alt loc, reacția polemică antidostoievskiană este provocată de o amintire. Matilda încearcă într-un mod ridicol să-și împace soțul cu amantul după cearta din pădure, propunând ca în cinstea concilierii să inchine un pahar de vin toți trei: „Ne cerea să ne împăcăm, în stil dostoievskian, eventual să plingem și să ne îmbrățișăm: Victor Pavlovici, să exclame el cu glas găuit, unde am ajuns, ce trepte ale josniciei am coborât, Piotr Nicolaevici, să-i răspund și eu ștrangulat de emoție, o iubim, o iubim amândoi, să fim mindri de ea... Să uităm totul, da, Piotr Nicolaevici, nu te mira, așa trebuie să facem, să fim demni de ea și să-i sărutăm piciorușele...” (I, 173—174).

Se simte, pe un plan mai larg, o dispută permanentă și nevoală cu literatura clasică, în general, care a creat nenumărate figuri de femei sublime, dispută inclusiv cu Dostoievski, care vede îndeosebi în natura femeii, chiar în ipostaza ei cea mai de jos puritatea, inocența. Printre atâtea personaje demonice, cărora le-a dat viață în nemuritoarele sale pagini, nu întâlnim, se pare, nici un chip feminin. În *Convorbirile* sale cu Florin Mugur, Marin Preda spunea că Don Quijote care — desprins din cartea și de numele lui Cervantes are de patru secole o rezonanță universală fabuloasă — n-a avut ecou și înțelegere în spațiul românesc. Pe cînd Dostoievski, care l-a creat pe cneazul Mișkin, spunea că este „cea mai tristă și cea mai frumoasă poveste din literatura lumii” (p. 80).

Protagonistul *Celui mai iubit dintre pămînteni* comentează semnificațiile noi pe care — după el — le dă Dostoievski cuvintelor din limba rusă *nicevo* (nimic) și *sila* (putere), afirmînd că scriitorul rus a fost primul care a

¹⁸ Ovid S. Crohmălniceanu, *Fioroasele tragedii din dormitor*, în vol. *Pîinea noastră cea de toate zilele*, București, Editura Cartea Românească, 1981, p. 140—147.

¹⁹ Dostoievski, *Demonii*, București, Editura Cartea Românească, 1981, p. 304.



meditat asupra sensului lor. „Caracteristica sufletului uman — îl interpretează Victor Petrini pe Dostoievski — e aspirația spre libertate, dar sensul vieții tot nu-i apare cu limpezime: da, libertate totală, dar ce să faci cu ea, dacă într-o zi tot trebuie să mori? Scriitorii, ruși au numit asta « blestemata chestiune insolubilă ». Și pe această incertitudine, pe această ispită a lui *nicevo*, apare *sila* și îl prinde în arcanе. Și atunci se supune și, ca să-și ascundă înfringerea, acceptă *sila* cu fanatism, lăsându-se umilit și martirizat, umilind și martirizând la rîndul lui pe alții și, dacă s-ar putea, întreaga lume” (II, 82—83).

Marin Preda nu aderă total la concepțiile lui Dostoievski privind problema libertății umane, dar nici nu respinge revelațiile în acest sens ale scriitorului rus. Istoria — afirmă el în *Imposibila întoarcere* — se impune ca o necesitate, menirea scriitorului însă nu constă în a se întreba cită necesitate conține istoria, ci care este destinul individual al omului, știind că el nu are decît o singură viață de trăit, în vreme ce istoria este înceată și indiferentă. „Nu e greu de susținut că, de pildă, Dostoievski nu înțelegea necesitatea progresului social. Dar el a descoperit, ignorînd pentru moment istoria, că scena este ocupată de demoni, care, însușindu-și ideile necesității istorice, dansează peste vieți omenești” (p. 24). Și, ca nimeni altul, el a dat expresie suferinței și chinurilor celor fără apărare, celor sărmani, obișiți și umiliți, a manifestat o mare compasiune și durere pentru umanitatea ultragiată. Marin Preda — atît de apropiat universului personajelor sale centrale²⁰ — era încredințat că eroii lui Dostoievski nu erau concepuți la modul „obiectiv”, „fără ca ceva din gîndirea și simțirea” lor „să nu fi țîșnit, în prealabil... în mintea și sufletul” autorului, „actul de creație” fiind rezultatul vieții interioare secrete a scriitorului”. „Niciodată — spune Marin Preda — n-o să putem ști cit de strînsă e legătura pe care o au cu gîndirea autorului viziunile unui om ridicol, despre care citim într-o nuvelă, cînd se imaginează o lume undeva, pe o altă planetă, o lume fericită”²¹. Tudor Vianu scria că Dostoievski a recunoscut vocațiunea spre fericire a omului, că eroii lui sînt oameni înzestrați cu acea fecunditate morală care le dă puterea să se regenereze, ridicîndu-se din abisul căderii și al suferinței către inocență și bucurie.

Densitatea și profunzimea problematicii general-umane — era de părere Marin Preda — explică circulația universală a operei lui Dostoievski care, dat „pe mîna unui traducător... să-l masacreze, tot rămîne suficient ca să-ți dai seama că te afli în fața unui scriitor neobișnuit”, că „problema pînă la urmă este tot una de conținut”, de „ceea ce se spune și mai puțin felul cum se spune”, că opera dostoievskiană „este cea mai puțin dependentă de limbaj”²².

Marin Preda a militat, prin conținutul întregii sale opere, pentru o abordare creatoare proprie, originală și critică în arta literară, pentru o

²⁰ Dana Dumitriu, *Luptă pentru seninătate, România literară*, anul XIV, nr. 22, 28 mai 1981, p. 11.

²¹ Florin Mugur, *Profesiunea de scriitor*, p. 41.

²² Marin Preda, *Imposibila întoarcere*, p. 188—190.

atitudine activă și polemică în domeniul spiritual²³, luind ca argument literatură rusa, care — cum afirmă un personaj din ultimul roman al scriitorului — „e o literatură polemică, și zadarnic a ignorat-o un timp Occidentul”²⁴.

Aflindu-se constant în sfera revelațiilor provocate de creația lui Dostoievski, al cărui geniu îl cutremura, Marin Preda a avut o puternică tentatie intelectuală, și cutezanță artistică totodată, de a se confrunta într-o incisivă dispută creatoare cu unul dintre cei mai mari artiști ai omenirii. Romanele *Moromeții* și *Cel mai iubit dintre pământeni*, ambele fiind o sinteză artistică originală și profund națională a semnificațiilor timpului nostru, își datorează parțial existența și meditațiilor îndelungate ale scriitorului român asupra artei și aventurii spirituale ale genialului creator rus.

²³ *Ibidem*, p. 152.

²⁴ Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni*, vol. I, p. 108.

RADU PETRESCU ȘI TRADIȚIA LITERARĂ DE EXPRESIE ENGLEZĂ

ȘTEFAN STOENESCU
Universitatea din București

Radu Petrescu (31 august 1927 — 30 ianuarie 1982) a străbătut meteoric firmamentul literelor române după mai bine de două decenii de pilduitoare pregătire.¹ În jurnal, apoi în eseuri și-a distilat gândurile și reacțiile pe care i le-a suscitat frecventarea literaturilor europene, clasice și moderne, printre care un loc aparte îl ocupă literatura română.² Acesteia Radu Petrescu îi prezice un viitor pe măsura talentelor și izbînzilor trecutului:

„Folosim limba lui Negruzzi, a lui Creangă, Eminescu, o Românie a artei, peste trei sute de ani, alături de Grecia, Roma și Franța în eternitate. Dar cu siguranță despre acest sentiment foarte bun nu trebuie să vorbesc, e unul dintre acele lucruri esențiale, puține, care se tac.” (O, 192).

Altundeva situase literatura română în ambianța ei firească:

„Literatura noastră, așa cum s-a știut la noi totdeauna, face parte organică din familia literaturilor romanice, bine individualizată în acest context.” (O, 111).

În legătură cu studiul literaturilor, Radu Petrescu ni se dezvăluie ca un cercetător autentic atunci cînd la 10 martie 1959 consemnează în jurnalul său:

„Ce înseamnă să fii cunoscător al unei literaturi: înseamnă să fi citit în original operele celor mai importanți scriitori ai ei (sau cele mai importante opere ale acestora) și să ai, mental, imaginea societății acestor opere, imagine verificată cu aceea a celor mai fini critici din literatura respectivă.” (TD, 220).

Asemenea exigențe, exorbitante la prima vedere, sînt singurele în măsură să îngăduie comparatismul autentic. (În această privință Radu Petrescu se întîlnește cu Matthew Arnold, Ezra Pound, George Călinescu

¹ Vezi Radu Petrescu, *Pădul Berenicei*, București, Editura Cartea Românească, 1981 (417 p.), p. 207–208.

² Jurnalul, din care o parte a văzut lumina tiparului sub îngrijirea autorului însuși — și anume volumele *Oceanul întors* (București, Editura Cartea Românească, 1977, 373 p.), abreviat în corpul studiului de față *O* și *Pădul Berenicei*, op. cit. abreviat *PB*, acoperind anii 1951–54 și, respectiv, 1961–64 — a fost reluat, postum, în volumul *A treia dimensiune* (București, Editura Cartea Românească, 1984, 395 p.) abreviat *TD*, acoperindu-se astfel și perioada 1957–60. Eserile de literatură comparată au beneficiat de o redactare continuă și unitară în ultimele luni de viață ale autorului și au apărut, postum, în formă de carte cu titlul *Meteorologia lecturii* (București, Editura Cartea Românească, 1982, 261 p.) abreviat *ML*; alte eseuri, apărute inițial în periodice, au fost adunate în *Addenda* la volumul *A treia dimen-*

sau George Steiner). Radu Petrescu a realizat dezideratul enunțat mai sus în cel puțin cazul a două literaturi moderne — franceză și italiană — stabilind incitante corelări cu literatura română, pentru care poseda studii de specialitate sistematice întreprinse sub îndrumarea lui George Călinescu, a cărui personalitate și-a lăsat amprenta nu doar asupra formației sale estetice, ci și asupra practicii sale de romancier.

Cît privește celelalte literaturi din aria europeană (elină, spaniolă, germană, rusă), Radu Petrescu realizase în jurul vârstei de treizeci și doi de ani o cunoaștere prospectivă a principalelor momente prin intermediul traducerilor (mai ales în franceză și română).³ Mărturie stă următoarea consemnare din 6 august 1959: „S-a întimplat anume că, prin ultimele cumpărături de prin anticariate (*Il Fuoco*, *Dedalus*, *Il Fu Mattia Pascal*, autobiografia lui Alfieri și alte citeva) am descoperit dintr-o dată zilele trecute că biblioteca mea e completă. Într-adevăr, mai rămînîndu-mi puține cărți de dorit, memoriile ducelui de Saint Simon, din Stendhal jurnalul, *Vie de Henri Brulard*, *Lamier* și *Promenades dans Rome*, *Ulisele* lui Joyce și ceva din *Mau-pasant* (fără să uit *Cozeriile* lui St.-Beuve și prima *Educație sentimentală*), am tot, am parcurs tot.” (TD, 255—56).

Încheierea „am tot, am parcurs tot” conferă acel aer de autoritate ce însoțește comparatismul practicat de inteligența critică și de sensibilitatea sa artistică. De pe acest platou înalt al cunoașterii cvasi-exhaustive orice fascicul de raze proiectat spre zonele așazicind periferice ale culturii continentului (o unică călătorie avea să-l poarte pe romancier în toamna anului 1979 la Paris și Londra) spre insulele britanice, bunăoară, și mai departe dincolo de celălalt țărm al Atlanticului, asupra Americii literare are darul să lumineze aparte, dezvăluind nebănuite relații cu tot ce a premers sau înconjoară aceste spații culturale. Consemnările din jurnal (atîtea cîte s-au publicat pînă în prezent), eseurile și sinteza care le-a urmat, *Meteorologia lecturii*, oferă angliștilor și americaniștilor numeroase prilejuri de a-și re-trasa orizontul propriului domeniu, de a surprinde legături dincolo de filiațiile legitimize prin studiile tradiționale. Literatura română este permanent

siune. Romanele și lucrările de ficțiune ale lui Radu Petrescu au apărut după cum urmează: *Matei Iliescu*, roman (București, Editura Eminescu 1970; ediția a II-a 1973); *Proze*, volum ce cuprinde între altele scrierea autobiografică *Didactica nova* și succintul roman *Sinuciderea din Grădina Botanică* (București, Editura Eminescu, 1971); *O singură vîrstă*, roman (București, Editura Cartea Românească, 1975); *Ce se vede*, roman (București, Editura Eminescu, 1979).

³ O mențiune specială privind această cale de acces o reprezintă, în contextul discuției de față, versiunea poemelor homerice datorată lui George Murnu, versiune ce potrivit lui Radu Petrescu reprezintă „un efort de a aduce laolaltă cuvinte din toate dialectele și graiurile românești, utopia unei limbi, în consens de interes, nu de direcție și mijloace, cu efortul lui Joyce din *Ulysses* și mai cu seamă din *Finnegans Wake* (ML, 127). Cît privește limba latină, încă de la începutul anilor '50 îl aflăm pe Radu Petrescu traducînd pentru uz propriu *Războiul iugurtin* al lui Sallustius. Asupra acestei opere comentariul său decurge astfel: „*De bello Jugurtino*. Nu mă încîntă ca sublimul Tacit, dar felul cum își strînge cu severitate micile capitole (al VIII-lea de exemplu), compunîndu-le din nimicuri încordate savant, precum și alternarea acestor capitole, care sînt niște bijuterii, cu altele foarte lungi, conținînd discursuri (ca al XIV-lea), dă satisfacții serioase.” (O, 33).

solicitată ca un constituent major în aceste ecuații cu termeni multipli. Și dacă în ultima vreme s-a dezbătut tot mai intens stringența fundamentării unui punct de vedere românesc în anglistica și americanistica de la noi, publicarea volumelor jurnalului lui Radu Petrescu și mai cu seamă a fascinantului eseu de teorie literară comparată care este *Meteorologia lecturii* conturează acest punct de vedere atât în substanțialitatea, cât și în metodologia lui. Demersul lui Radu Petrescu e tot atât de ingenios pe cât este de eficace: să pornim la studiul literaturilor europene de la o temeinică cunoaștere a literaturii române, iar aceasta trebuie în primul rând situată, fără complexe, în context romanic. Sorgintea latină a întregii literaturi europene — de unde și pre-eminența lui Vergiliu (și, în siajul său, a lui Dante) — transpare cu pregnanță din scrierile lui Radu Petrescu, fapt care îl apropie asimptotic de teza lui T. S. Eliot cu privire la organicitatea culturii europene luată în ansamblu.⁴ În acest context așezarea lui Eminescu în prelungirea lui Ariosto extinde considerabil cadrul discuției privind problematica (și imageria) romantismului european. Dar asupra acestui aspect vom zăbovi cu un alt prilej. Ceea ce ne interesează cu precădere acum este modul în care literaturile de expresie engleză și anume cele cu identitate culturală asumată (engleză, anglo-irlandeză, americană — distincția îi aparține lui T. S. Eliot⁵) sînt reliefate în raport cu ele însele și cu celelalte literaturi europene, între care literatura română ocupă, firește, un loc central.

Radu Petrescu a dobîndit relativ tîrziu accesul direct la originalele acestor literaturi învățînd engleza numai și numai spre a putea aprofunda capodopera lui Joyce, *Ulise*, în vederea includerii acesteia printre standardele de referință utilizate de prozator la elaborarea romanului său cap de serie, *Matei Iliescu*. Nu însă această relație, cu tot caracterul ei senzational, ne va solicita în cele ce urmează, ci cuprinderea globală a fenomenului literar anglo-saxon în interiorul sistemului de coordonate valorice instituit de Radu Petrescu.⁶ Ca atare vom urmări cronologic reperele ce au suscitât interesul și au determinat comentariile autorului nostru. Firește, din considerente de spațiu, ne vom restrînge sever propriile noastre glosări, mulțumindu-ne să izolăm exclusiv momentele cruciale ale textului lui Radu

⁴ Am semnalat această poziție în studiul nostru introductiv *Dincolo de clasicism și romantism* la volumul T. S. Eliot, *Escuri*, traducere în limba română de Petru Creția, cu o prefață de Ștefan Stoenescu, București, Editura Univers, 1974, p. 10; 16. Cît îl privește pe Radu Petrescu vezi *ML*, 10—13, dar și 188 pentru ceea ce îl desparte de T. S. Eliot.

⁵ Potrivit marelui critic, literaturile canadiană, sud-africană, australiană, neo-zeelandeză etc., nu au parvenit încă la statutul de literaturi autonome cu profil distinct, capabile să contribuie semnificativ la patrimoniul universal. Vezi conferința rostită la 24 ianuarie 1936 la University College din Dublin și publicată pentru prima oară în *The Southern Review*, Baton Rouge, The Louisiana State University, Vol. 21 (Octombrie 1985) Nr. 4, p. 875—84 cu un preambul și o postfață de A. Walton Litz, sub titlul *Tradiția și practicarea poeziei*. E drept că de atunci Northrop Frye, Marshall McLuhan pe de o parte, și Patrick White pe de alta, au marcat ieșirea în lume a două din literaturile de expresie engleză socotite de Eliot ca fiind încă dependente de metropolă, adică de Londra.

⁶ Relației Radu Petrescu—James Joyce i-am consacrat un studiu aparte: *Radu Petrescu — la confluența dintre Joyce și Balzac* publicat în *Analele Universității din București. Seria Limbi și literaturi străine*, Anul XXXV (1985), p. 47—54.

Petrescu.⁷ Implicit, cititorul va deduce poziția noastră evaluativă, de aderare și de subscriere la tezele emise.

Interesul lui Radu Petrescu pentru Shakespeare îmbracă haina intertextualității — modalitate ce se impune în veacul nostru hiperlucid mai cu seamă în cazul ogorului atît de istovit al interpretărilor operei shakespeariene. Dintre personaje (să nu uităm vocația primordială de romancier a scriitorului) Hamlet, firește, îl fascinează — Hamlet așa cum a fost perceput de Stephen Dedalus în *Ulise-le joycean*, scenă în care — este vorba de al nouălea episod Scyla și Charibda desfășurat în Biblioteca Națională⁸ — interferă și un fragment din poemul în proză dedicat de Mallarmé nefericitului prinț de Danemarca: „il se promène, lisant un livre de lui-même.” Și de aici „tema paternității” i se revelă minții speculative a comparatistului drept consecința unei „apropieri de structură poetică între [Aeneas] eroul lui Vergiliu și Hamlet (ML, 12—13). Pasul interpretativ următor (ML, 16 și urm.) consideră citatul amintit drept „punere în abis” a lui *Ulysses*, ceea ce implică și conținerea textului mallarméan neutilizat de Joyce în „abisul textului lui *Ulysses*, fapt ce atrage după sine prin „telescopare” textul shakespearian — cartea citită de Hamlet „ca sinonim al legii morale” „ca model al lumii” și de aici în cercuri concentrice tot mai largi ce includ *Iliada*, *Odiseea* și întreaga „desfășurare viitoare a seriei.” Pe o colaterală asociativă, scena evocată de „prerafaelitul Mallarmé” (ML, 46) ni se sugerează „că Cervantes însuși vedea în *Don Quijote* „un livre de lui-même” hamletian fiindcă Benen-geli este traducerea în arabă a numelui autorului lui *Don Quijote*, adică un text într-o limbă pe care o cunoștea fără să o știe. Se poate conchide, deci, că teoria „abisului” avansată de Gide (ML, 189) „în sensul indicat de Hugo

⁷ În absența indicilor de nume, indispensabili unei cercetări riguroase, semnalăm cititorului interesat paginile; cifrele în italice trimit la pasajele de interes deosebit. Astfel, pentru literaturile din insulele britanice (engleză și anglo-irlandeză) înregistrăm: Morus TD 220 — Shakespeare O 299; TD 120, 121, 215, 381; PB 21, 123, 154; ML 13, 16, 17, 18, 20, 46, 65, 68, 109, 189 — Milton PB 308 — Pepys O 116; TD 273, 372; PB 322 — Defoe TD 282; PB 233; ML 176 — Swift O 164; TD 152; PB 200, 257; ML 147 — Fielding TD 89, 199, 263 — Sterne TD 163, 183, 211, 302, 303, 306; PB 351, 352, 360, 387 — Dickens O 331; TD 99 — Emily Brontë O 187; TD 141, 243; PB 138, 230 — Ruskin ML 16, 39, 188 — Prerafaeliții ML 15—16, 39, 46, 188, 191 — Butler TD 299—300, 305, 306—307, 325 — Hardy PB 295 — Conrad PB 361 — Kipling PB 239 — Maugham PB 101 — Wells PB 377 — Galsworthy TD 112, 230; PB 327 — Saki PB 103, 394 — Joyce O 131, 132, 136; TD 146, 166, 167, 168, 177, 207, 208—209, 212, 255—56, 261, 281, 302, 321, 368, 369, 370; PB *passim*; ML *passim* — Huxley PB 161 — Beckett O 135; ML 142. Pentru literatura americană: Poe, O [131, 132—33], 243—44, 293, 326; TD 54; PB 233, 273—74; ML 23, 77, 99, 135, 136, 138, 150, 189 — Whitman O 281; TD 23, 199; PB 149 — Melville TD 322 — Twain TD 147 — Anderson PB 360 — O'Neill ML 190 — Eliot ML 54, 188 — Faulkner TD 36, 98 — 99, 167, 214 — 15, 215 — 16; PB 61, 140, 381, 393; ML 157 — Hemingway TD, 36, 126; 324; PB 140, 224, 238, 393 394 — Steinbeck TD 167, 182; PB 380 — Wilder PB 66 — Arthur Miller PB 247 — Salinger PB 394, 405 — Pynchon ML 153.

⁸ Vezi întregul episod în excepționala versiune semnată de Mircea Ivănescu: James Joyce, *Ulise*, București, Editura Univers, 1984, 2 vol., Vol. 1, p. 219—61, mai ales p. 223. De asemenea, pentru o serie de implicații ce nu au putut fi aduse în discuție aici, vezi eseul nostru *De la „Hamlet” la „Ulysses” — Permanența unui personaj shakespearian în Secolul 20*, nr. 7—8—9/1980, p. 117—19.

al acțiunii secundare care imită în mic, satelizind-o, acțiunea principală" are mai degrabă o sorginte shakespeariană. Firește, procedeul teatrului în teatru din *Visul unei nopți de vară* și din *Hamlet* ne vin în minte de la sine. Dar dincolo de sfera explicitului exegetic surprindem la Radu Petrescu acel patos al trăirilor nemijlocite care îl conectează direct la rețeaua de înaltă tensiune a teatrului shakespearian. Mărturie stă programul de sală al Teatrului Bulandra din București stagiunea 1985—86 pentru spectacolul cu *Hamlet* de William Shakespeare în regia lui Alexandru Tocilescu. Sub genericul *Conexiuni* ne întîmpină două texte pertinente semnate Radu Petrescu, unul din *Oceanul întors*, celălalt din romanul *Matei Iliescu* — două puneri în abis ale semnificațiilor urmărite de interpretarea românească a intențiilor textului shakespearian.

Într-un set de două întinse scrisori (inedite) însumînd 38 pagini dactilo și datate 6 și 21 august 1981, adresate prozatoarei Tia Șerbănescu, în care Radu Petrescu întreprinde o amplă și subtilă exegeză a manuscrisului romanului *Muntele de pietate* apărut în 1983 la Editura Cartea Românească, se face un excurs asupra comediei *A douăsprezecea noapte* de W. Shakespeare. Cu amabila permisiune a romancierei și soției lui Radu Petrescu am putut consulta această corespondență din care am reținut pasajul în chestiune aflat la p. 11—12 din dactilogramă. Iată-l:

„Am văzut de curînd la televizor *A douăsprezecea noapte* și m-am gîndit mult la piesa asta, la ce lucru fioros trebuie să fie să te însori cu o fată pe care ai crezut-o băiat și invers, cu tînărul pe care l-ai iubit în varianta lui (acum ți se revelă) feminină. Cazul lui Malvolio care s-a crezut iubit de o femeie, fără să fie, e cel mai ușor, fără ambiguitatea asta fundamentală care pîrjolește totul, și actorul, în scena lui finală, cînd află că i s-a jucat o farsă, dă dovadă de geniu jucînd acel moment ca pe o adevărată, mare crucificare, crucificarea descîntării și a acceptării descîntării (așa moare Don Quijote) și centrează astfel piesa pe acel moment al lui pentru a ne face să nu ne gîndim la oroarea în care ducele și contesa au căzut. Fiîndcă Malvolio nu este adevăratul crucificat, crucificații adevărați sunt ducele și contesa. Nefiînd lovit de ambiguitate, ați văzut?, Malvolio își și poate reveni: după ce trece chinul descîntării, își vine în fire și fuge, burlesc, promițînd să se răzbune. Vitalitatea lui nu a fost retezată, viața lui poate continua. Ducele și contesa, știm, chiar dacă Shakespeare a acoperit adevărul, sunt pierduți. Dacă atenția noastră n-ar fi fost atrasă astfel pe scena finală a lui Malvolio, a descîntării, a crucificării, ei bine, *A douăsprezecea noapte*, care a vrut să fie comedie, s-ar fi corcit rău cu tragedia. Poate că o corcitură așa nu ar fi fost rea deloc, ar fi fost genială. E de gîndit. *Troilius și Cresida* e genială, fiînd totuși cea mai cumplită dintre tragediile lui S., incomparabil mai cumplită ca *Macbeth* sau ca *Othello* (care căsăpesc sufletul, în timp ce *T* și *C* îl izbește o singură dată, aproape fără să știi cu ce și cînd), corcitură totuși cu o comedie. De data asta S. (și actorul lui Malvolio l-a înțeles) a vrut să păstreze comedia comedie, să pună în umbră cele două reale cruci, ale damnării. Cine va îndrăzni să pună în lumină, într-un roman sau într-o piesă de teatru, ce a lăsat în umbră Shakespeare pentru a nu strica desenul operei sale?”

Întreg contextul în care se ivește necesitatea acestei exemplificări e de extrem interes pentru arta scrisului. Pe noi însă ne va reține cu precă-

dere magistrala interpretare dată ambiguității deliberat reprimată a textului shakespearian, cit și propunerea de a valorifica într-un demers actual virtualitățile, latențele și sugestiile ocultate în textul iluzoriu rezolvat și parafat de Shakespeare.

La 28 decembrie 1958 citim:

„... Din alte caiete, mai dăruite, parvin să lucrez totuși depășind cu cinzeci și ceva numărul celor 900 de pagini până acum puse la punct, apoi dorm cu capul în marele roman al lui Fielding în care, și nu-i strică deloc, e multă artă solemnă, de *aparat*. Picturile lui au adesea caracter liber, însă nu ca în romanul francez corespunzător care e și în manieră democratic, să zic așa, nu numai în subiect. La Fielding e mult clarobscur, suprafață mare, ca pentru saloanele imense ale palatelor, cadru complicat, aurit din belșug. Romanul francez din secolul al XVIII-lea este, în schimb, ca pictura de gen sau gravura libertină care se făcea tot atunci și acolo, fără secrete, cu accent pe fabulă și deci pe desen. La noi, aerul de familie pe care-l are proza lui Holban cu romanele doamnei Bengescu și ale lui Camil Petrescu. Cred că am mai notat despre asta. *Bietul Ioanide* l-aș fi băgat în familia *Crailor* a lui Matei Caragiale, alături și de Ion Vinea cu *Paradisul suspinelor*.” (TD, 199).

După acest tur de orizont, un veritabil tur de forță realizat printr-o suită de decantări la 5 februarie 1959 Radu Petrescu nota:

„După vizită ieri, cu ea și bunica ei, la palatul Șuțu (fascinația lutului arheologic) și după Mallarmé, nu fără studiu, astăzi după 12, la Biblioteca Academiei, pătrund în tărimurile de alchimist ale lui *Tristram Shandy*, vrăjit ca în copilărie.” (TD, 211).

La 23 octombrie 1960 însemna:

„Pe seară citesc câteva capitole din *Tristram Shandy* (în versiunea franceză a lui Alfred Hédouin din 1890, procurată de la anticariat — n.n.), această carte genială. Preferințele mele s-ar putea să rămână însă pentru *Voiajul sentimental*.” (TD, 303).

În fine, la 20 februarie 1964 comenta în legătură cu un roman de Alain Robbe-Grillet, recent achiziționat de la Librăria Sadoveanu:

„*Dans le labyrinthe*. Am văzut în carte o poezie a delirului, nervaliană. Nerval, în *Angélique*, de exemplu, continuă laborioasele încercări ale lui Diderot (*Jacques le Fataliste*) și, mai semnificativ, ale lui Balzac de a rupe, după exemplul lui Sterne, continuitatea narațiunii și trebuie să avem și asta în vedere cind ne referim la *noul roman*. Dimitrie Cantemir, la noi, cu puțin înaintea diabolicului irlandez, răsturnase și el planul temporal în *Istoria ieroglifică*, pusese mijlocul la început și începutul la mijloc, invocind exemplul lui Heliodor.” (PB, 387).

Pasajul — cum nu se poate mai temerar ca anvergură comparatistă — tranșează spinoasa problemă a antecedentelor și continuității modelului sternian atât de simplist înfățișată de istoria literară autohtonă unde *Tristram Shandy* este o apariție *ex nihilo*, singulară și excentrică, fără consecințe pe parcursul a mai bine de cinci etape ale romanului insular (Austen/Scott — Dickens/Thackeray — Trollope/George Eliot — Meredith/Hardy — James/Conrad) până la deconcertanta performanță din *Ulise-le celuialt* „diabolic irlandez” — James Joyce. Spre acesta se vor concentra și cercetările scrutatoare ale lui Radu Petrescu.

Și cu toate că resimțim lipsa unor comentarii ale lui Radu Petrescu la Jane Austen, George Eliot și Henry James; și deși înțelegem de ce a fost ignorat D. H. Lawrence, masiva atenție de care se bucură Joyce contrabalansează toate aceste scăpări din vedere, deliberate sau fortuite. În cazul acestui autor, Radu Petrescu depășește condiția impromptu-ului critic spre a se lansa, după minuțioase pregătiri (învățarea limbii, efectuarea de traduceri, lectura unor studii de erudiție), într-o cercetare minuțioasă capabilă să declanșeze o exegeză. Spre deosebire de alți studioși ai lui Joyce de la noi, Radu Petrescu îl include pe maestrul irlandez într-un tipar evolutiv al romanului ca gen, tipar în care se adună și pe sine:

„În roman, omul, după ce a fost pasiune, sociologie, economie sau pacient în laboratorul unui psihiatru, va deveni esență divină, numen, fără să se piardă însă în nări, garant. M-am născut, probabil, pentru așa ceva.” (PB, 264).

Și dacă psihologismul joycean este depășit prin levitația lui Radu Petrescu, el a fost anticipat în programul și arta lui I. L. Caragiale, cel din articolul *Cîteva păreri* (1896) și din povestirea *Două loturi* (1899) (Vezi ML, 125—28).

Aceeași povestire a nemuritorului I. L. Caragiale își află corespondențe tematice într-una din scrierile majore ale lui Edgar Allan Poe:

„Putem identifica deci cu certitudine sursa nivelului al doilea din *Două loturi*, al călătoriei pe mare și al naufragiului, în *Aventurile lui Arthur Gordon Pym* și obținem astfel și un răspuns la întrebarea pe care în definitiv nu a formulat-o nimeni, de ce a tradus Caragiale din Poe. Dealtfel, poescă este și tema supliciului prin speranță. Prin medierea poetului american, Ulise, eroul dantesc al lui Tasso intră în literatura română sub trăsăturile domnului Lefter Popescu.” (ML, 138).

Din teritoriul prozei americane, după o fugară, dar pertinentă remarcă asupra lui Sherwood Anderson (PB, 360), atenția romancierului român se îndreaptă spre Hemingway și Faulkner chiar în momentul pătrunderii celor doi în spațiul cultural românesc, pe la sfârșitul anilor cincizeci (TD, 98—99; 125). Pentru studiul nostru reținem următoarele intervenții incitante:

„Literatură inteligentă și fină dar lipsită de aripi. Neputînd-o lua în sus, Faulkner scobește cu încrîncenare în jos, cu încrîncenarea taciturnă a unui gropar. În asta și stă interesul lecturii. Se schimbă ideea oarecare despre artă și despre femeie.” (TD, 214—15) „... Eterna încercare a eroilor lui Slavici de a se «dumiri» este tipică. La Faulkner starea de confuzie interioară a personajelor trece și în fraza scriitorului, care urmărește în decursul ei cețos, tortuos, dificultatea, cu multe surse, a «dumiririi»” (ML, 157). Urmează incredibila consemnare — incredibilă în ambele sensuri —: „Despre nu importă ce roman al lui Faulkner s-ar putea spune ca în *Macbeth*: «o istorie povestită de un idiot, plină de minie și zgomot care nu vrea să spună nimic»” (TD, 215—16).

Cît de revelatorie poate fi uneori carența de informație (sau de memorie?) pentru fulguranța intuiției critice! Iar în legătură cu Hemingway:

„Citit cele două romane ale lui Hemingway acum apărut în traducere (*Adio, arme*, poveste de război mai puțin reușită poate decît romanul lui Camil Petrescu, și *A avea și a*

„*avea*, nuvelă cu contrabandiști inutil complicată cu scriitori, veterani și proprietari de yachturi) și astăzi ninge...” (PB, 140).

Și consemnarea din 28 octombrie 1962:

„Ieri, primele o sută șaptezeci de pagini din *The Sun Also Rises*, foarte agreabile și antrenante, sau agreabil-antrenante, însă fără ceva decisiv în afara paginilor spaniole, despre care se spune că *ies* din carte.” (PB, 238).

Dar pentru Radu Petrescu America rămâne incitantă numai în măsura în care trimite sau amintește de Europa, și mai ales de Europa marilor literaturi romanice:

„În V, romanul din 1963 al new-yorkezei Thomas Pynchon, esențial naturalist și reluind teme ale decadenței negre, simboliste, apare către sfârșit cu totul semnificativ un personaj urmuzian, mecanomorf.” (ML, 153).

MONTAIGNE PRINTRE CONTEMPORANII NOȘTRI

ILEANA MIHĂILĂ

Liceul Industrial de Marină, Giurgiu

Admirabil exemplu al Bibliotecii, labirint ce se comprimă, ajungând să-și închidă esența în paginile unei cărți, Biblioteca din Babel se cuprinde pe sine însăși în povestirea lui Borges. Exemplul este însă departe de a fi singular. Ca într-un „jardin de los senderos que se bifurcan”¹, cultura permite trecutului nu numai ramificarea în infinite căi posibile, ci, mai mult, lasă prezentului porți deschise prin care, alunecând prin timp, „modernii” ne apar înaintea „clasicilor”², „creîndu-i și, într-un anumit fel, justificându-i”³. Receptarea, în prezent, a unui text nu se mai poate face, dacă vrem cu adevărat să-l asimilăm la nivelul sensibilității noastre moderne, decât privindu-l luminat din cele mai neașteptate unghiuri de texte care, în timp, îl leagă prin fire nevăzute de noi. Nelimitata intertextualitate sancționează încercarea de a rupe contactul mereu viu dintre o operă scrisă la un moment dat și totalitatea celor care o premarg sau o urmează și cu care se află în permanent schimb, aproape material, de substanță ideatică.

Peisajul cultural, acest „univers artificial în care trăim ca membri ai unei societăți”⁴, se îmbogățește fără încetare, prin noile apariții și, nu în ultimul rînd, prin atragerea lor în circuitul valorilor spirituale ale unui popor, grație traducerilor. Este adevărat, traducerile nu fac o literatură. Ele îmbogățesc însă peisajul literar, facilitînd contactul dintre literaturile naționale și, în această perspectivă, mereu nouă, textele clasicilor, întinerite, se oferă într-o perspectivă nebănuită lecturii.

Favorizată, indiscutabil, de traduceri, ea condiționează, la rîndul ei, îmbogățirea patrimoniului literar al unui popor prin realizarea lor. Deseori, mai ales în cazul unor culturi aflate în permanent contact, cum sînt cea română și cea franceză, bariera lingvistică acționează prea puțin. Astfel, aproape cu un secol înainte de a avea o traducere a operei lui Michel de Montaigne, ideile sale începuseră să pătrundă în țara noastră, căci îl întîlnim în diverse articole și studii începînd cu anul 1858⁵. Monografia *Montaigne*.

¹ Jorge Luis Borges, *Grădina potecilor ce se bifurcă*, titlul unei povestiri.

² Irina Mavrodin, *Modernii — precursori ai clasicilor*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1981.

³ Andrei Ionescu, *Jorge Luis Borges*, *Secolul 20*, Nr. 257—258, 1982, 5—6, p. 7.

⁴ Claude Lévi-Strauss, apud Jaime Alazraki, *Tlön și Asterion: Metafore epistemologice*, *Secolul 20*, Nr. 257—258, 1982, 5—6, p. 45.

⁵ Vezi *La littérature française dans l'espace culturel roumain*, Coordination: Angela Ion, București, Universitatea din București, Facultatea de limbi și literaturi străine, 1984, p. 27—40.

Omul și opera, scrisă de Alice Voinescu⁶, precede cu patru ani publicarea primei versiuni românești a *Apologiei lui Raimond Sebond* de către Mariella Seulescu⁷. Tot ea va realiza, de altfel, o ediție integrală a *Eseurilor*⁸, la care se vor adăuga traduceri fragmentare ale Elenei Vianu⁹, și ale lui Mihai Rădulescu¹⁰, precum și apariția *Jurnalului de călătorie*, a cărui versiune românească e semnată de Anca Fuerea-Christodorescu¹¹.

Desigur că aceste remarcabile realizări în cunoașterea marelui gânditor francez în România s-au împletit, de-a lungul anilor, cu apariția unor studii dedicate operei lui¹², la care se adaugă capitolele ce-i sint consacrate în lucrările de istorie a literaturii franceze și a relațiilor culturale româno-franceze, datorate muncii asidue de cercetare universitară românească¹³.

Acest interes mereu crescînd pentru o operă ce are deja 400 de ani se justifică prin însăși esența ei, a cărei modernitate ne-o transformă în contemporană ca spirit, căci se lasă gîndită adesea nu numai în contextul epocii sale, ci, de asemenea profitabil pentru cititor, într-un permanent dialog cu prezentul.

Există, la Michel de Montaigne, o nebanuită „deschidere” a textului, provenind din caracterul multiform pe care îl îmbracă *Eseurile* și care crește tocmai din statutul special pe care această carte îl are, de simbioză între două universuri virtual infinite: Biblioteca și Montaigne. Faptul că *Eseurile* au o formă materială finită nu este decît o iluzie: de la Jorge Luís Borges încoace, de la tulburătoarea-i colecție de cărți infinite (dintre care răsfoim la întîmplare *Cartea de nisip* sau labirintul înțeleptului chinez Ts'ui Pen¹⁴), cititorul contemporan a învățat să se apropie cu infinite precauții de acești „tigri albaștri”¹⁵, al căror număr variază în fiecare clipă și care sint înțelesurile unei cărți.

„În anul 1571, la vîrsta de 38 de ani, în ajunul calendelor lui Marte (...), Michel de

⁶ Alice Voinescu, *Montaigne. Omul și opera*, București, 1936.

⁷ Apărută la Craiova, Editura Ramuri, 1940.

⁸ Michel de Montaigne, *Eseuri*, traducere de Mariella Seulescu, prefață de Dan Bădăruș, 2 vol., București, Editura Științifică, 1966—1971; reeditate în BPT, vol. I, cu prefață, tabel cronologic și note de Ludwig Grünberg, București, Editura Minerva, 1984.

⁹ Elena Vianu, *Moralistii francezi. Montaigne, Pascal, La Rochefoucauld*, București, E.L.U., 1966.

¹⁰ Montaigne, *Aforisme*, București, Editura Albatros, 1977.

¹¹ Montaigne, *Jurnal de călătorie în Italia prin Elveția și Germania*, București, Editura Sport-Turism, 1980.

¹² Vezi *La littérature française dans l'espace culturel roumain*, p. 30, 39.

¹³ Charles Drouhet, *Montaigne*, Universitatea din București, Facultatea de Litere și Filosofie, 1940; Sorina Bercescu, *Cours de littérature française. Moyen Age. Renaissance*, București, Tipografia Universității, 1973—1975; Sorina Bercescu, *Istoria literaturii franceze de la începuturi și pînă în zilele noastre*, București, Editura Științifică, 1970, p. 126—132; *Histoire de la littérature française*, sous la direction de Angela Ion, vol. I, Universitatea din București, Facultatea de limbi și literaturi străine, 1981, p. 370—382; *La littérature française dans l'espace culturel roumain*, p. 24—40.

¹⁴ În *El jardín de los senderos que se bifurcan*.

¹⁵ Jorge Luís Borges, *Los tigres azules*, titlul unei povestiri.

Montaigne (...) s-a refugiat cu toată ființa sa la sinul doctelor fecioare (...)”¹⁶

— nobilă formulă, ce închide etern ușa unei biblioteci. „La librairie”, adăpostită în turnul ce încă se înalță în împrejurimile Bordeaux-ului, capătă, în ochii cititorului, importanța unei matrice generatoare, în raport cu *Eseurile*, care sînt, precum știm, construite pe doctul eșafodaj al lecturilor lui Michel de Montaigne, actualizate în text ca citate (unele considerabile ca întindere), trimiteri la opere și autori, parafrazări, traduceri, sau sub înfățișarea nevinovată a unor reflecții personale, căci

„j'ay a escient omnis parfois d'en marquer l'auteur, pour tenir en bride la temerité de ces sentences hastives qui se jettent sur toute sorte d'escrits (...). Je veux qu'ils donnent une nazarde à Plutarque sur mon nez, et qu'ils s'eschaufent a injurier Seneque en moi”¹⁷, după cum ne spune autorul.

Cărțile ce formau faimoasa-i bibliotecă, „une des plus belles”¹⁸, s-au risipit, pierzîndu-se astfel cheia multor interpretări, pe care ne hazardăm azi să le facem și, asemenea lui Atso, în finalul *Numelui Trandafirului*, încercăm s-o reconstruim din „bucăți, citate, fraze neterminate, rupturi de cărți”¹⁹. Ca și el, ne vom sprijini însă privirea ce urmărește sinuosul drum al gîndurilor lui Montaigne de cochilia animalului cîndva viu.

În septembrie 1848, doctorul Bertrand de Saint Germain vizita castelul, lăsînd o descriere amănunțită și insistînd asupra turnului bibliotecii, căci,

„ces lieux ont été respectés, ou plutôt abandonnés, et comme le temps est encore moins destructeur que les hommes, on s'y reconnaît à merveille en prenant pour guide les *Essais*”²⁰.

iar în septembrie 1861, dr. E. Galy și L. Lapeyre au întocmit lista cea mai completă a inscripțiilor ce se mai puteau vedea în bibliotecă, parte încă intacte, trimițînd deseori la traduceri lor din carte sau la teme mai generale, pe care ele le rezumă, parte însă descifrabile doar datorită *Eseurilor*²¹.

Simbioza între Bibliotecă și Carte a devenit, în timp, perfectă: ele se mai pot astăzi cunoaște doar una prin cealaltă. Nimic nu mai poate fi atunci neimportant; iar paginile din *Sur des vers de Vergile* (III, V), în care apare descrisă Venus, se colorează altfel cînd știm că în cabinetul său de studiu exista o frumoasă frescă ce o înfățișa.

Eseurile rămîn să refacă prin timp un spațiu — Biblioteca — și un om, Montaigne; care scria:

„Je n'ay pas plus fait mon livre que mon livre m'a fait, livre consubstantiel a son auteur, d'une occupation propre, membre de ma vie”²².

¹⁶ Michel de Montaigne, *Essais*, vol. IV, Paris, Garnier-Frères, 1866, p. 393.

¹⁷ Montaigne, *Essais*, vol. I, Paris, Garnier-Flammarion, 1969, p. 78—79.

¹⁸ Montaigne, ed. 1866, vol. IV, p. 329.

¹⁹ Umberto Eco, *Numele trandafirului*, traducere de Florin Chirițescu, Cluj-Napoca, Editura Dacia 1983, p. 434.

²⁰ Montaigne, ed. 1866, vol. IV, *Pièces additionnelles et documents biographiques*, p. 379.

²¹ *Ibidem*.

²² *id.*, ed. 1969, vol. II, p. 327.

Încercarea de a lăsa să se vadă în paginile cărții imaginea bibliotecii autorului implică o perspectivă intertextuală, al cărei scop însă nu va fi acela de a desface legăturile create de autor între texte, refăcându-l pe Seneca.

„avec ce que vient de Sénèque, Pyrrhon avec ce que vient de Sextus, Epicure avec ce que vient de Lucrèce”,

după cum atrage atenția Michel Butor.²³

„Attachons-nous à la liaison. Et nous réduire Montaigne à ces confidences autobiographiques serait une bien criante injustice”²⁴.

Pentru că există un secret de construcție al *Eseurilor* care ne-a fost sugerat, la o nouă lectură, ca urmare a regindirii lor într-o serie de scrieri contemporane cu care are în comun sistemul de compoziție, și anume germinarea lecturilor într-un text literar nou, literatură de profundă meditație asupra literaturii, în care i-am numit deja pe Jorge Luís Borges și pe Umberto Eco, fără a avea pretenția că seria s-ar putea vreodată închide. La ei întâlnim în mod tulburător imaginea unei Biblioteci tinzind permanent spre necuprins. Borges, directorul orb al Bibliotecii din Buenos Aires, care își imagina paradisul sub forma unei biblioteci într-una din poeziile sale, scrie o operă literară ce se dezvoltă din surse bibliografice reale: Coleridge, Valéry, Chesterton există, nu însă și paginile despre Undr în cartea lui Adam din Brema de la 1615, tot astfel cum nici manuscrisului abatelui Vallet, apărut și dispărut în neant, nu-i folosește la nimic, în încercarea de a-l înscrie în realitatea noastră, „referirea la izvor”, fie ea și „exceptional de amănunțită și de precisă”²⁵. Profuziunea de citate și de date cu care Eco își smălțuiește romanul ne dezvăluie aceeași aplecare pasionată asupra cărților și nu întâmplător rivalul învins și învingător al fratelui Guglielmo se numește Jorge din Burgos și este un bibliotecar orb. Cărțile dialoghează între ele la nesfârșit. Această alternare a citatelor reale cu false citate este la toți cei trei autori componenta ludică, menită să echilibreze tensiunea creată de „lupta cu Biblioteca”.

Căci Biblioteca devine atît pentru Montaigne, cît și pentru Borges și Eco, un labirint. Montaigne mărturisește în mod explicit eforturile sale de a o domina:

„J'ay pris en coustume (...) d'ajouter au bout de chasque livre (je dis de ceux desquels je ne veux me servir qu'une fois) le temps auquel j'ay achevé de le lire et le jugement que j'en ay retiré en gros, afin que cela me represente au moins l'air et l'Idée generale que j'avois conceu de l'auteur en le lisant”²⁶.

Fir al Ariadnei, acest demers este întru totul asemănător celui folosit de Borges, atunci cînd își notează descrierea paginilor „cărții de nisip”

²³ Michel Butor, *Essais sur les Essais*, Paris, Gallimard, 1968, p. 21.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 6.

²⁶ Montaigne, ed. 1969, vol. II, p. 89.

(care și ele apăreau, în principiu, doar o dată), încercărilor de a descrie Biblioteca din Babel sau efortului eroilor lui Eco de a-și aminti sensul drumului parcurs prin Biblioteca Abației. *Cartea labirinturilor*, scrisă de Paolo Santarcangeli²⁷, menționează, ca o concluzie la analiza mitului labirintului din Creta, valoarea inițiativă care va fi stat la baza reprezentării simbolice în cel mai înalt grad a aventurii lui Teseu, al cărui sens profund va fi fost acela al străbaterii unui drum al cunoașterii, ceea ce vine să confirme, pe alt plan, încercarea noastră de interpretare.

Experiență comparabilă, lupta cu Biblioteca va duce la rezultate asemănătoare:

„Într-un anume raft dintr-un anume hexagon (au chibzuit oamenii), trebuie să existe o carte care să constituie abrevierea și compendiul perfect al tuturor celorlalte: un bibliotecar a parcurs-o și este aidoma unui zeu”.

scrie Jorge Luís Borges²⁸. Nemărturisit și implicit, el năzuiește spre acest loc. De dincoace de Ocean, Umberto Eco îi condamnă prezumția, încremenindu-l pentru posteritate sub trăsăturile lui Jorge din Burgos, care deține în biblioteca Abației acest rol. Romanul lui Eco vine să propună o nouă carte care să ardă în ea toate cărțile, încercînd să devină un nou labirint al culturii universale (în plan ficțional, se înțelege). Pe ultima filă a cărții, însă, citim:

„cu cit citesc aceste însemnări, cu atît mă conving mai mult că înșiruirea de fapte de care vorbesc este rodul întîmplării și că nu cuprinde nici un mesaj. Dar paginile acestea neterminate m-au însoțit toată viața (...) și mi se pare chiar că ceea ce am scris atunci pe foile acestea pe care le citești tu, cititorule necunoscut, nu e altceva decît o mixtură, un carme a figura, adică o povestire cu poze, un nesfîrșit acrostih, care nu spune și nu repetă alta decît ceea ce mi-au șoptit acele fragmente și nu mai știu dacă pînă acum eu am vorbit despre ele sau ele au vorbit prin gura mea”²⁹.

Înfiorîndu-se în fața cărților, Borges imagina, pe de o parte, biblioteca infinită și de neînțeles, iar pe de altă parte, reflectarea ei într-o singură carte, aspirînd ca aceasta să fie a lui. Dar contemplîndu-și labirinturile, el resimte groaza că ar putea „contamina” Universul întreg, căci ne pune în fața unui „lucru nefiresc, ce infestează și pervertește realitatea”³⁰. Labirintul perfect este terifiant, căci este inuman. Inuman va fi deci și dublul ficțional al scriitorului argentinian Jorge Luís Borges — bibliotecarul de origine spaniolă Jorge din Burgos, dar labirintul propus de Eco este descifrat și descifrabil în ultimă instanță. Groaza dispare în flăcările ce mistuie acea cetate a cărților oprite, condamnate la moarte, pentru că fuseseră rupte de menirea lor — dar, o dată cu groaza, și perfecțiunea labirintului.

²⁷ Paolo Santarcangeli, *Cartea labirinturilor*, București, Editura Meridiane, 1974.

²⁸ În *Biblioteca din Babel*.

²⁹ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 494.

³⁰ În *Cartea de nisip*, *Secolul 20*, Nr. 257–258, 1982, 5–6, p. 108.

De aceea lui Eco cartea sa nu-i mai poate apărea ca o posibilă carte unică: deși găsește o ieșire, el nu este învingător, căci victoria sa aduce cu sine distrugerea obiectului rivnit și în planul ficțiunii (Biblioteca și manuscrisul lui Aristotel), și în planul experienței literare (labirintul perfect).

Revenind însă la Montaigne, observăm că și el ne propune o scriitură infinită într-un spațiu finit: un alt labirint. Regăsim false puncte de reper, trimiterile și citatele care tind să acopere totul: din America cea abia descoperită ³¹ la „valahii” care-și string mijlocul într-un briu lat ³², de la Antichitate la tot ce-i oferă mai nou epoca. Dar structura labirintică a dispunerii materialului, care permite și chiar obligă la reluări și ocolișuri, reveniri și regăsiri, are o justificare psihologică: este dictată de însăși radiografierea în profunzimile gândirii a acelei „humaine condition”, care „enfante tant de chimeres et monstres fantasques les uns sur les autres, sans ordre et sans propos” ³³. Analizându-se („Je suis moy mesmes la matiere de mon livre (. . .) C'est moy que je peins”) ³⁴, Montaigne a surprins „pe viu” forma instabilă pe care gândurile noastre se mulează:

„Je n'ay point d'autre sergent de bande a ranger mes pieces que la fortune. A mesmes ques mes reveries se presentent, je les entasse; tantost elles se pressent en foule, tantost elles se traident a la file” ³⁵.

Rătăcind prin același labirint al cărților, Montaigne se caută și se găsește:

„Moulant pour moi cette figure, il m'a fallu si souvent dresser et composer pour m'extraire, que le patron s'en est fermé et aucunement formé soy-mesmes. Me peignant pour autrui je me suis peins en moy de couleurs plus nettes que n'estoyent les miennes premières” ³⁶.

Dar, cum știm că el caută, în fond, „la cognoissance” de „l'homme en general” ³⁷ prin cunoașterea de sine, ne putem întreba dacă experiența pe care ne-o propune nu este aceeași: de a învăța să cunoaștem nu „lucrurile”, ci pe „noi înșine”: „Je ne tasche point a donner à connoistre les choses, mais moy” ³⁸. Având în vedere identitatea de structură dintre ideile înmănușate în cărți și gândirea umană, rătăcirile printre rinduri nu au de ce să ne înspăiminte, căci ele vin în sprijinul propriei noastre gândiri: „frotter et limer nostre cervelle contre celle d'autrui” ³⁹, transformă cunoașterea într-o concretizare a libertății, pentru că dă posibilitatea de a opta, dacă nu pentru o soluție sau alta, măcar pentru dreptul de a rămâne „en doute”.

³¹ Montaigne, ed. 1969, vol. I, p. 251.

³² Ibidem, vol. II, p. 42.

³³ Ibidem, vol. I, p. 70.

³⁴ Ibidem, vol. I, p. 35.

³⁵ Ibidem, vol. II, p. 79.

³⁶ Ibidem, vol. II, p. 326.

³⁷ Ibidem, vol. II, p. 86.

³⁸ Ibidem, vol. II, p. 79.

³⁹ Ibidem, vol. I, p. 200.

Labirintul gândirii umane rămâne un labirint, calitatea fiindu-i păstrată prin cantitate, prin mulțimea de coridoare pe care gândirea este îmbiată. Scopul, însă, este acela de a învăța acea „absolue perfection, et comme divine, de sçavoir jouyr loiallement de son estre”⁴⁰, căci

„de vray, ou la raison se mocque, ou elle ne doit viser qu'a notre contentement, et tout son travail, tendre en somme a nous faire bien vivre, et a nostre aise (...). Toutes les opinions du monde en sont là, que le plaisir est nostre but, quoi qu'elles en prennent divers moyens; autrement, on les chasseroit d'arrivée, car qui escouteroit celui qui pour sa fin establirait nostre peine (...)?”⁴¹

⁴⁰ *Ibidem*, vol. III, p. 327.

⁴¹ *Ibidem*, vol. I, p. 127.

ALFRED DE VIGNY ȘI NICOLAE LABIȘ: „MOARTEA LUPULUI” ȘI „MOARTEA CĂPRIOAREI”

MALVINA CIUREL, IOANA CHELARU
Liceul Industrial Nr. 36, București

Ne propunem în lucrarea de față tratarea unui caz de paralelism tematic, care, în afara contactului direct, al interferenței culturale propriu-zise, poate evidenția elemente tipologice comune, care stau sub semnul unei sensibilități romantice, atât la Alfred de Vigny, poet francez de o gingășie fremătătoare, ale cărui poeme au ca punct de plecare nu inspirația, ci meditația calmă, profundă, cât și la Nicolae Labiș, poetul-adolescent, în a cărui vibrație lirică pură și veșnic proaspătă răsună ecourile unui romantism structural. Operele alese sînt: *La mort du loup* — poem publicat în 1843, cuprinzînd ecourile dureroase ale morții mamei poetului și ale rupturii cu Marie Dorval, cînd Vigny cunoaște tristețea solitudinii și vrea să-și afirme voința de a rămîne liber, de a înfrunta cu stoicism suferința, fatalitatea — și *Moartea căprioarei* publicată în 1954, cînd Labiș nu avea decît 19 ani.

Literatura comparată și-a îndreptat atenția în ultimele decenii în special asupra acestui tip de cercetare, după ce privilegiase multă vreme studiul influențelor culturale, fapt care produce o mutație de interes, după cum observă Alexandru Dima:

„În raport cu studiul relațiilor directe între literaturi, cel referitor la paralelisme deschide orizonturi mai largi spre o psihosociologie comună, spre constituirea unei vaste familii de spirite a scriitorilor, dar și spre o estetică generală în măsura în care scoate în relief caracterele esențiale ale artei pe baza inducerii lor din variatul material semănat pretutindeni, în timp și în spațiu”¹.

Este un pas necesar spre acea „literatură generală”, preconizată de Paul van Tieghem în lucrarea sa *Literatura comparată*.

În ierarhia operei lui Vigny poemul filozofic amintit, de o inspirație sumbră, ocupă un loc de seamă pentru ilustrarea tendinței autorului de a pleca de la fapte reale de viață pentru a atinge ideile mari, gîndirea filozofică a unui secol, rezumată într-o resemnare plină de mîndrie și de dispreț. Dar structura sufletească a poetului este prea delicată, prea umană pentru a admite violența, mizantropia. Poezia lui este o conciliere între artă și filozofie. Datorită lui poezia este armonie, dar și cugetare totodată. Traduce printr-un simbol o idee generală extrasă dintr-o stare de emoție.

Moartea căprioarei ocupă un loc privilegiat în opera lui N. Labiș, evidențiat cu prisosință de critica literară din multiple unghiuri. Cel mai adesea primează nu valoarea intrinsecă a operei, ci aceea discernată dintr-o judecată

¹ Alexandru Dima, *Principii de literatură comparată*, București, E.P.L., 1969, p. 193.

circumstanțială. Raportat la nivelul poeziei românești a timpului, poemul reprezintă „manifestul de sensibilitate a noii generații”, pe care o reintoarce la sursele lirismului autentic. Poemul se recomandă drept textul reprezentativ, însumind viziunea și tehnica acestei etape labișiene de creație, impunându-se ca o „capodoperă a depășirii stilului descriptiv prin valori alegorice”². Labiș intrase în zodia poetică a reflexivității mature și lucide, căuta deja „cristalurile cintecelor grele”, angajându-se în lupta cu inerția poeziei timpului său, într-o încheștare de o înaltă febră interioară și de un adinc dramatism creator. Poemul rămîne și astăzi un text proaspăt, refuzînd inerția de lectură. Alăturarea lui unei poezii notorii a lui Alfred de Vigny, și de ce nu și *Baladei bătrînului marinar* a lui Coleridge, se susține prin valențele de profunzime ale semnificației poetice suprapuse eșafodajului epic și validîndu-l valoric.

În ambele creații poetice se resimte, în permanență, existența unui referent intern: eul scriitorului și a unui referent extern: lumea exterioară — cadrul natural cu implicațiile sale. Lectura celor două poeme se săvîrșește prin prisma unei filozofii proprii, a unei experiențe interioare.

Faptul „trăit”: o vînătoare nocturnă ai cărei protagoniști sînt Vigny, însoțit de cîțiva cunoscuți, care ucid impersonal lupul, oferind un spectacol singeros, și o alta — eveniment de excepție, la care participă copilul alături de tată, pe drumul aspru al luptei pentru existență „vînătoarea foamei în munții Carpați”, „la ceas oprit de lege și de datini”, eveniment dilatat de sensibilitatea hipertrofiată a copilului, aflat în fața primei experiențe majore de cunoaștere care se prelungește într-o experiență simbolică și rezumă subconștient o schemă arhetipală, așa cum vom încerca să demonstrăm. Vînătoarea, pentru Vigny, este prilej de meditație asupra condiției umane, din prisma unei bogate experiențe de viață, care explică și tonul amar. El constată existența răului universal care-l condamnă în mod inexorabil pe om la nefericire, la zbucium, la suferință. Calitatea de martor, la cei doi eroi lirici, diferă în substanța ei. La Vigny este scoasă în prim plan cerebralizarea mai intensă a experienței în care eroul este implicat, vînătoarea devenind o parabolă a existenței ca luptă, ca aspră confruntare cu lumea, sub semnul dorinței de libertate și de păstrare a demnității în fața morții.

La N. Labiș, copilul-martor, formînd împreună cu tatăl un cuplu simbolic, este tîrît fără voia lui în odiosul act sacrificial, este subiectul unei vînători inițiatice, dominante rămînînd reacțiile afective, mult amplificate și proiectate asupra naturii. Chiar și momentul de reflexivitate din final, reclamat de pășirea pragului maturității, se topește în șuvoiul plinsului eliberator, purificator, expresie explozivă, necontrolată a afectivității. Pentru poetul francez, lacrimile rămîn o dovadă de slăbiciune, de lașitate: „Gémir, pleurer, prier est également lâche”.

Ceea ce frapează mai întîi este organizarea similară în cele două poezii a scenariului epic, cu secvențe care se înlanțuie într-un crescendo dramatic și care evoluează de la delimitarea cadrului natural inițial, la febra așteptării,

² R. Sorescu, cap. N. Labiș din *Literatura română contemporană — Poezia*, București, Editura Academiei, 1980.

la momentul tulburător al morții vietății, încheiat de cite un pasaj reflexiv, care dezvoltă atitudini filozofice proprii celor doi poeți în fața existenței.

Vietatea emblematică focalizează semnificația simbolică a celor două poeme. Lupul, însoțit de lupoaică și de doi pui, animal fioros, pare a avea concentrată în ochii arzători însăși viața cu nelămuririle ei, cu legile ei aspre, aidoma omului hăituit, impresurat, pierdut fără scăpare. Căprioara — apariție hieratică, nedespărțită de templul naturii, faptură inocentă, țință solitară, care trebuie sacrificată pentru triumful crudului instinct de supraviețuire. Ea capătă atributele feminității grațioase, tulburătoare, a cărei jertfire echivalează cu un act fundamental de maculare a purității virgine, sentiment difuz, care irumpe în final: „Tu, iartă-mă, fecioară, tu, căprioara mea!”

Puii de lup, jucându-se în tihnă sub ocrotirea părintească, au ceva din candoarea copilului care se simte solidar cu vietatea pândită, față de care mila sa este nemărginită, aceeași care îl determină pe Vigny să cruțe lupoaică, mama rămasă singură, alături de puii ei pe care are datoria de a-i apăra, de a-i învăța să sufere pentru a plăti greul tribut al libertății. Căprioara lui Labiș poate fi privită și ca un alter-ego al poetului. Ea este jertfa de sine a sufletului pur, modelat de legea aspră a existenței, a devenirii, a negării de sine. Strigătul copilului, epurat de orice sentimentalism, amestecă difuz mila pentru vietatea cu care se simte „legat prin sete”, cu spaima obscură a pierderii ireversibile a inocenței primordiale.

După ce am trasat liniile esențiale ale scenariului simbolic, să trecem în revistă unele similitudini și deosebiri de detaliu.

Cadrul pădurii incendiate pregătește încă de la început fundalul dramei care va tulbura esențial armonia naturii: „... la lune enflammée / comme sur l'incendie on voit fuir la fumée”. (A. de Vigny).

„Soarele s-a topit și s-a scurs pe pământ / A rămas cerul fierbinte”...

„Peste păduri tot mai des focuri, focuri...” (N. Labiș)

Totul pare intrat într-un pronunțat dezechilibru, dominat de roșul focului apocaliptic, de incendiul universal care cuprinde paradisul pădurii, respectiv al existenței, sub semnul obsesiv al absenței apei, semnul inițial al morții. Setea, senzație organică, prelungită în final în senzațiile de „foame” și „somn”, definesc la poetul român drama condiției sale materiale. Setea capătă însă și conotațiile simbolice ale nostalgiei după apa neînchepută, primordială, care stă sub semnul interdicției. Este interesant că intuiția poetică dictează reluarea simbolului focului prin imagini recurente și convergente metaforic: roșul, singele, inima care fac parte din aceeași paradigmă de sensuri arhetipale, după cum demonstrează Gilbert Durand în *Structurile antropologice ale imaginarului*³. Un fapt de subtilitate poetică este reapariția în finalul poemului lui Labiș a imaginii „focului înfricoșat”, de data aceasta simbol al vieții, al bucuriei izbînzii.

³ Gilbert Durand, *Structurile antropologice ale imaginarului*, București, Editura Univers, 1977.

Drumul prin pădure, pinda sint marcate în ambele creații poetice de o încordată așteptare, tensiunea emoțională reclamînd pecetea tăcerii apăsătoare, prevestitoare. Vîntul abia se face simțit: „il n'effleurait que les tours solitaires” (Vigny), nu este decît „boare” la Labiș.

Ideea nemișcării de la începutul poeziilor este răsturnată către sfîrșitul lor, cînd totul pare bruscat, mutat din tiparele obișnuitului, în mod dureros. Liniștea nocturnă se dovedește, în ambele poeme, că poate deveni agresivă: ea nu este o liniște inefabilă.

Dacă pinda vînturilor din *La Mort du loup* este încărcată de o cruzime evidentă:

„Nous avons tous alors préparé nos couteaux,
Et, cachant nos fusils et leurs lueurs trop blanches...”

sosirea căprioarei din poezia lui Labiș este așteptată cu stringere de inimă, cu teamă, cu mult omenesc, de către copil:

„Vai, cum aș vrea să nu mai vii, să nu mai vii,
Frumoasă jertfă a pădurii mele!”

Revenind la momentul care precede actul sacrificial, trebuie remarcată bogata țesătură de elemente naturale prevestitoare ale dramei. Inițial, natura este ostilă, „brazii zgîrie răi și uscați” în poezia lui Labiș, sau este nepăsătoare în aceea a lui Vigny: „Et les chênes... semblaient endormis...”

Omul apare în ambele poeme ca un dușman al vietăților pădurii. În *Moartea căprioarei* ruptura afectivă tată-fiu, prezentă discret pe tot parcursul poeziei se acutizează spre final, pentru a se domoli în ultimele versuri, în pragul intrării în maturitate. Copilul s-a desprins din paradis; eul său este scindat între milă și sentimentul încă nelămurit al necesității. Cuplul tată-fiu se definește pe multiple planuri, traducînd treptele decodării epice, simbolice și arhetipale ale textului, astfel el reprezintă biologic două vîrste — copilăria și maturitatea —, psihologic — contradicția dramatică între afectivitate și instinct, ontologic — esențializarea a două ipostaze ale umanității — copilul, ființă paradisiacă, pură și maturul care și-a pierdut nemurierea prin comiterea crudului act de a ucide. Există lunecările de la simbolic la arhetipal, de la psihologic la ontologic, aceasta conferind autenticitatea și interesul modern poemului lui Labiș.

Momentul morții constituie nucleul imagistic și semnificativ al textelor. Lupul știe că va muri și se expune cu curaj, răzbunîndu-și moartea, ucigînd la rîndul lui unul din ciini, fără să ezite, cu demnitate, fără a scoate un sunet. El are ceva din orgoliul poetului, care nu admite compromisuri, departe însă de a implica vreo urmă de egoism. El este întruchiparea nimicniciei creaturii umane. Moartea sa exemplară este o lecție de viață. Vigny a găsit în propria-i angoasă pe aceea fundamentală a omului. El consideră că trebuie iubită „la majesté des souffrances” și că doar setea de libertate și mila mai supraviețuiesc scufundării universale. El ne poate apărea mai puțin logic, dar nu mai puțin uman. Sensibilitatea sa se trădează, oricît ar dori să o ascundă.

În ambele texte tatăl de familie, unit de aceasta prin glasul singelui, este legat de actul sacrificial: la Vigny lupul se sacrifică pentru a-și salva pe ai săi, pentru a le da răgaz să fugă, la Labiș, tatăl sacrifică vietatea pentru a-și salva familia de la pieire.

Ambii poeți știu să vadă și să nareze detaliul cu sobrietate, evitând excesele. Ei subliniază sentimentul vinovăției, al rușinii în fața slăbiciunilor omenești. Ochii, obsedanții ochi acuzatori ai celor două animale sînt ațintiți asupra omului, îi străpung inima. Copilul va închide „ochii umbroși” ai căprioarei, larg deschiși spre profunzimile Universului într-un gest de ritual uman, contrastînd izbitor cu bucuria hulpavă a tatălui care întruchipează aici specia însăși, cu paroxismul instinctelor vitale. Cîtă măreție, cîtă demnitate în aceste două prăbușiri — pendulări dramatice între cer și pămînt!

„Comment on doit quitter la vie et tous se maux?
C'est vous qui le savez, sublimes animaux”.

Sînt versuri care pledează pentru apărarea demnității umane, a libertății individuale.

În ambele texte răzbate cu mare forță lirică problematica majoră a condiției umane, poeții reușind să se ridice de la particularul-concret al experienței personale la generalul-uman, la evenimentul exemplar și emblematic. Și cu atît mai mare este meritul lui N. Labiș care a atins astfel de performanțe la o vîrstă atît de fragedă și care rămîne pentru noi „un cîntec”, adolescentul cu „ochi de care nu se sperie cocorii”, demn exponent al harului, al sensibilității sufletului românesc, exprimată în cuvinte calde de un francez, prieten al neamului nostru, Jules Michelet.

UTILIZAREA PORTRTELUI LITERAR CA PROCEDEU DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ

ANCA PEGULESCU

Liceul Industrial Nr. 2, Drobeta-Turnu Severin

Intenția educativă de a practica ceea ce Montaigne numește „une école à former la vie” implică la ora de limba modernă și comunicarea interculturală ca teren al competenței — performanței partenerilor dialogului.

Portretul literar — ca material de lucru — reprezintă o posibilitate de apropiere a celui care învață (ca și a celui care predă) de anumite valori etice, estetice și culturale ce depășesc frontierele lingvistice. Ca figură¹, portretul literar — întrepătrundere a plasticului cu literatura — apare ca un tip specific de descriere implicând în același timp și unitatea internă a operei. Conceptul teoretic desemnează un procedeu al cărui obiect poate fi cineva², personaj³, persoană⁴, fără să clarifice apropierea de un rol sau de o ființă.

Variantele tipologice ale termenului acoperă o arie ce include literatura de observație morală, critica literară, studiile de reconstituire istorică sau literatura memorialistică. Toate aceste compartimente ale literaturii explică relația dintre o imagine și un referent obiectiv.

Definiția la care se oprește Silviu Angelescu în lucrarea sa și anume: „un procedeu frecvent mai ales în genul epic care constă în relevarea trăsăturilor specifice ale unui personaj în scopul individualizării și al obiectivizării lui”⁵ trimite la relațiile cu celelalte unități constitutive ale operei literare: structura, semnificația, tehnica de realizare, funcția. Pentru aceasta nu de puține ori vom atinge și portretul ca procedeu, făcând deosebirea între mijloacele narativului care impun falsele portrete (în povestire, roman sau anti-roman) și cele ale descriptivului ca loc de ambreiere inter-semiologică.

În textele⁶ supuse analizei noastre vom urmări atit relația dintre imagine și model (adică raportul dintre portret-modelul real și persoană), cit și legătura dintre personaj și portret. Ne vom opri de asemenea, la procedeele de identificare a personajului și la interpretarea lingvistică a portre-

¹ J. Dubois et collab., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973, p. 214.

² Silviu Angelescu, *Portretul literar*, București, Editura Univers 1983, p. 9.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Dictionar de termeni literari*, București, Editura Academiei R.S.R. 1976, p. 342 în Silviu Angelescu, *Portretul literar*, București, Editura Univers, 1985, p. 13.

⁶ Alese în ordinea analizării lor: *Une toile, Limba franceză*. Manual pentru clasa a X-a (anul VI de studiu, ed. 1984), *Le chirurgien și Une héroïne, Limba franceză*. Manual pentru clasa a XI-a (anul VII de studiu) ed. 1980, *Gavroche, le gamin de Paris, Limba franceză*. Manual pentru anul V de studiu, ed. 1983.

tului. Trebuie să menționăm și faptul că analiza făcută a avut ca obiect de studiu portretul ca formă inclusă, iar textele alese fac parte din categoria textelor autentice.

În *Une toile* unde portretul ca procedeu se situează la frontiera literatură / pictură, descrierea definește atât personalitatea modelului, cât și mina pictorului. Portret indirect, *Une toile* oferă un sistem descriptiv al cărui orizont de așteptare pare focalizat asupra structurilor semiotice de suprafață. Structurile lexicale sint privilegiate în raport cu armătura logico-semantică fundamentală.

Liniile majore ale descrierii se opresc la nivelul *feții* („visage aux grands yeux noirs”, „clartés pâles ou rosées de la chair”) și al *capului* („bizarre silhouette du chapeau”, „coiffure de jadis”).

Fundalul „d'une froideur simple” anticipează descrierea psihică: „Une expression distraite et comme lointaine” „une distraction profonde”, „un tragique de l'expression de la figure”.

Punctul culminant al comentariului este atins de Valéry prin „Ainsi ce portrait est un poème” — frază care trimite direct la focalizarea externă impunând și unghiul de vedere al descriptorului.

„Prezență a absenței” — imagine de ordin secund, de fapt descrierea unei forme care imită modelul, portretul Berthei Morisot are ca trăsătură dominantă staticul, în timp ce Barbusse o vede pe Louise Michel mai tot timpul în mișcare, „toujours entourée d'un groupe d'enfants. Elle était mince comme un fil, avec des cheveux et des yeux très noirs”. Punctul universului diegetic este clar ales de narator, în afara oricărui personaj: „il y avait une petite institutrice de campagne...”. Relația portret-personaj se realizează în cazul romanului lui Barbusse prin conjugarea prosopografiei cu etopeea, corelarea cu celelalte forme de descriere făcându-se natural, fără treceri bruște: „Elle échoua dans la Ville Lumière... Paris était un tourbillon effréné de débauche, de corruption et de mauvais goût doré...”.

Frumusețea interioară a personajului completează portretul moral în fraze de tipul: „par sa droiture naturelle, elle avait fini par se débarrasser des superstitions”, „la belle lucidité de ses yeux, elle s'en servait pour toucher les misères humaines et non plus pour s'extasier sur les contes de fées...”.

Cu toate că eroina lui Barbusse este suportul acțiunii romanului, ca personaj rămâne un pseudo-obiect, plăsmuit de discursul naratorului care-i descrie acțiunile, gândurile și care oferă cititorului în calitate de destinatar al descrierii cuvintele personajului.

Dacă Valéry se oprește la numirea portretului ca procedeu și la modelul real ca referent imediat verificabil, Barbusse se folosește de comparații didactice menite să întărească relația dintre portret ca semn și fundalul acțiunii: „De l'école on voyait le clocher de l'église lorraine d'Audeloncourt qui n'est pas loin de celui de l'église de Domrémy, à l'ombre duquel une bergère avait ressemblé un peu à cette bergère d'enfants. Mais Jeanne d'Arc avait vécu au temps de Charles VII, il y a cinq cents ans, tandis que cette Louise vivait sous Napoléon III”.

Caracterizarea ca tehnică de constituire a personajului se realizează în cazul fragmentului *Le chirurgien* prin descrierea unor tensiuni interne. Personajul se impune aici în absența portretului.

Relațiile semantice cu diegeza impun asocierea temei pasiunii profesionale. Procedeul de identificare a personajului se situează la nivelul lexical unde proporția între substantiv și verb este aproape egală: „imbiber la com-
presse”, „faire plusieurs aspirations profondes”.

Acumularea substantivală: „la boîte de gaze, le coton, le bistouri, les pincés, la teinture d'iode”, atrage și o precipitare a acțiunilor prin „enlever les pincés”, „faire un pansement”, „badigeonner d'iode”, „piquer l'aiguille dans la veine” (am folosit infinitivul verbelor pentru a sublinia ideea de generalizare și abstractizare). Fără să avem de-a face cu „portretul” ca procedeu, întâlnim în schimb modalitatea „faire” tradusă prin acțiunile personajului menite să-i creioneze chipul moral care atinge valoare de simbol: „il saisit sa trousse... il incisa... il brisa le tube et fit une ligature près de chaque pince... il prit le poignet”. De la simplul „il” pus alături de confratele său numit de narator „le médecin” („un petit médecin du quartier”), Antoine (prenumele nu are decît trei ocurențe în fragment) face joncțiunea între dimensiunea corporală (inaparentă) și cea spirituală — detectabilă prin ceea ce face personajul. Se realizează, astfel, distanța dintre semnificant și semnificat fără ca „le chirurgien” să fie pronunțat (scris).

În *Gavroche, le gamin de Paris*, portretul interpretează realitatea: „Il avait de onze à douze ans. C'était un enfant des faubourgs de Paris qui vivait dans la souffrance. Il n'avait pas de chemise, pas de souliers, pas de pain, pas de feu, pas d'amour”.

Joncțiunea corpului cu sufletul face trecerea de la „il” („il avait sa haine des bourgeois, des abus et de l'injustice”) la „enfant” („l'enfant avait l'air de s'amuser”) „le petit” („le petit jouait un effrayant jeu de cache-cache avec la mort”). Deși Hugo aparține mai mult romantismului decît realismului (cea mai mare parte a portretelor din romanele sale — exemplu suficient Quasimodo — sînt realizate sub semnul non-identității dintre chip și tip) în cazul lui Gavroche dispoziția mentală, gesturile verbale completează și confirmă cîmpul fizic.

Numirea personajului are la Hugo o importanță mai mare decît la Barbusse sau Martin du Gard. Prenumele, folosit pentru sublinierea unor acțiuni decisive, a rămas în literatura universală cu putere de simbol.

Tot atît de firească este joncțiunea particular-general la Creangă care, după ce-l numește pe moș Ion Roată ca personaj, se oprește asupra unei întregi clase:

„...le père Ion Roată (...) ne pouvait s'empêcher (...) de dire ses quatre vérités à n'importe qui. Le paysan est ainsi: il n'y va pas par quatre chemins” (Ed. Meridiane, Bucurest 1965. *Le père Ion Roată et le prince Cuza, dans la traduction d'Elena Vianu*).

Privit sub unghiul realizării stilistice, portretul poate fi etichetat de substantival-adjectival ca în cazul „Une toile”, („grands yeux”), („fixité vague”, „distraction profonde”, „harmonie étrange des couleurs”, „charme distinct et abstrait”) sau de amplă personificare ca în *Une héroïne* („elle a personifié l'essentiel de l'idée prolétarienne et révolutionnaire et le cri saignant d'égalité”). Echivocul „c'était un petit être joyeux qui aimait rire,

bavarder et chanter. Il avait de beaux yeux où on lisait de l'esprit", poate coexista cu metafora: „C'est qu'il avait dans l'âme une perle, l'innocence, et les perles ne se dissolvent pas dans la boue", în *Gavroche, le gamin de Paris*.

Modalitățile dominante care apar în portret „voir", „dire" și „faire" impun în textele analizate de noi privirea naratorului, cuvântul și acțiunea personajului și traduc în același timp atitudinea activă sau pasivă a celui ce descrie față de forma umană, față de personaj.

Narațiunea la persoana a III-a poate alterna cu povestirea la persoana I ca în *Chira Chiralina* „Je voulais avoir un oeil également sur la fête de l'intérieur" (această trecere spre portret nu este decît un pretext pentru descrierea făcută în acest caz pentru două personaje): „Ma mère et Kyra étaient belles à vous rendre fou dans leur corsage" serré „à faire passer leur taille dans une bague; la riche chevelure défaits répandue sur les dos et sur les épaules; le front encerclé d'un ruban rouge écarlate et les longs cils papillotant diaboliquement comme pour attiser le jet de flammes de leurs yeux embrasés par le désir" (Panait Istrati, *Chira Chiralina*, București, Editura Minerva, 1984).

În alte situații descrierea unui personaj se face prin comparație imediată cu personajul care-i stă alături: „Buhuș avait les cheveux grisonnants, était plus haut de taille que le voïvode et tout aussi gros. Il avait les yeux à fleur de tête et parlait précipitamment." Atenția naratorului este evident fixată asupra primului personaj, dar în același timp cititorului îi este creionată și cealaltă figură.

Prin această foarte rapidă trecere în revistă a cîtorva texte extrase din manualele școlare și traduceri nu am făcut decît să determinăm un posibil punct de plecare în înțelegerea portretului literar.

Considerat, după opinia noastră, ca o primă abordare a personajului, cu tot ceea ce presupune acesta (loc, rol, influență) portretul literar își păstrează un statut aparte, „dezvoltă o estetică proprie".

Dacă ne oprim la afirmația⁷ că „portretul reproduce problemele literaturii", analiza lui în afara orei de clasă nu constituie decît un prilej în plus de a face trimiteri, de a stabili comparații și analogii cu literaturile limbilor învățate de elevi (un Grandet te face să vezi un Hagi Tudose, o Louise Michel amintește de M. Hamel din *La dernière classe*, sau, în fine, eroina lui Istrati ne reamintește curtezana lui Filimon din *Ciocoi vechi și noi*).

Holomorfismul lui stimulează puterea și voința de exprimare în limba țintă, prin mijloace verbale și nonverbale. Catalogat drept „factor de inducție", are un rol important în atingerea semnificației operei literare considerată ca întreg.

În transferul cultural efectuat, elevii ajung să-și precizeze, să-și corecteze și să-și reformuleze ipotezele inițiale, în care tentativele de asimilare ca și cele de distanțare de obiectul studiat, trec printr-o zonă de reconsti-

⁷ S. Angelescu, *op. cit.* p. 172.

⁸ *Ibid.*, p., 180.

derare a cuvintelor, ființelor și lucrurilor care formează universul unei limbi / culturi străine. Sau cum ar spune Montaigne în franceza modernă: „Nul plaisir n'a goût pour moi sans communication”⁹.

BIBLIOGRAFIE

G. GENETTE, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

G. GENETTE, *Nouveau Discours du récit*, Paris, Seuil, 1983.

Ph. HAMON, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Classiques Hachette.

⁹ Montaigne, *Oeuvres complètes*, Paris Soc. des Belles Lettres, 1947, Livre troisième, chap. IX, p. 66 în LFDM n° 188 octobre 1984, p. 50.

ALEXANDRA CORNILESCU
University of Bucharest

In the following pages we only discuss the use of the analytical subjunctive with *should* (replaced in American English by that form of the synthetic subjunctive which is identical with the infinitive), as used in non-adverbial subordinate clauses (e.g. subject clauses, object clauses) introduced by *that*. Following Quirk (1972) and many other writers we shall use the term „that-complement clause“ to designate subordinate clauses introduced by *that*, which occupy NP positions in the sentence and are obligatory arguments of verbs, adjectives (i.e. they function as subjects or objects). We are therefore concerned with the distribution of the subjunctive in *that*-complement clauses.

(1) a) *He demands that new solutions* $\left\{ \begin{array}{c} \text{should be} \\ \text{be} \end{array} \right\}$ *sought.*

b) *The Spanish Court finally agreed that Columbus* $\left\{ \begin{array}{c} \text{should be} \\ \text{be} \end{array} \right\}$ *admiral on the ocean.*

If the subjunctive were indeed limited to these verbs one might think that the use of the subjunctive in the complement clause is simply a syntactic property of the governing verb, a mark of subordination. In fact, there are many more verbs that allow or require the subjunctive in certain contexts. Indeed, the subjunctive is very much alive in contemporary English and it is maintained chiefly because it is *a-form with a specific semantic content*. Our assumption is that the subjunctive mood has a distinct meaning, different from that of the indicative. The distribution of the subjunctive is

analysable in terms of its meaning, in the sense that the subjunctive is selected by those main clause verbs that are compatible with the meaning of the subjunctive. The co-occurrence of certain predicates with the subjunctive is a matter of selectional restrictions rather than syntactic government.

2. *The meaning of the subjunctive.* The characteristic meaning of the subjunctive is best revealed by means of a comparison of the subjunctive and the indicative, seen as basic propositional modalities of English.

The indicative is the mood of assertion. In contrast the subjunctive is non-assertive.

From the theory of speech acts it is known that, to assert some proposition *p* (e.g. *It is raining*) counts as an undertaking to the effect that *p* presents an actual state of affairs, that *p* obtains in the real world, i.e. that *p* is true. An assertion of *p* commits the assertor to the truth of the expressed proposition (e.g. the truth of the proposition 'that it is raining'). An assertion is a claim to the truth of a proposition. There are verbs whose object clauses are assertions. *I say/claim/believe that Shakespeare is the author* commit the speaker (assertor) in various degrees to the truth of the proposition that Shakespeare is the author.

A subjunctive clause is not an asserted proposition. It does not describe a state of affairs, action etc. that obtains in the real world, but one that obtains in some possible world; '*p*' is not actual but merely believed (by the assertor) to be possible (as shown in Ștefănescu (1981)).

The indicative is factual, representative; the subjunctive is theoretical, potential, therefore uncertain.

The same characterization of the semantic difference between the two moods is offered by Curme (1947): "The Indicative, the mood of simple assertion or interrogation, represents something as a fact or as in close relations to reality, or, in interrogative form, inquires after a fact (...). The function of the English subjunctive is to represent something not as an actual reality, but only a desire, plan, demand, requirement, eventuality, conception, thought; sometimes with more or less hope of realization or, in the case of a statement, with more or less belief, sometimes with little hope or faith. The functions of the subjunctive are all united in a higher unity, they all represent the action or state as a conception of the mind rather than as a reality."

3. An important property of indicative sentences, which goes a long way towards explaining the representative, factual nature of the indicative is the deictic category of Tense, understood as orientation towards speech time (i.e. real time). It is temporal reference that sets the indicative proposition in the frame of reality. „It may be said that the indicative mood is basically referential precisely because of the category Tense" (Lujan, 1980: 421). Now, although the elements *s/ed* are formally present in subjunctive clauses (e.g. *should* = Tense + Modal, i.e. *shall* + *ed*), these elements are not semantically interpreted as deictic tense markers: (e.g. *ed* does not signal past time).

Subjunctive clauses lack deictic temporal orientation; they are not actualized in time. They may, however, have perfective aspect signalling anteriority with respect to a reference point.

Compare

(2) *I doubt that he should come.*

I doubt that he should have come.

"The absence of a temporal reference permits us to take the proposition expressed by a subjunctive clause in a non-referential sense, that is, outside the frame of reality." (Lujan, 1980: 421). The subjunctive proposition obtains in some possible world, not in the real world.

Assertions, indicative sentences belong to informative discourse. Attal (1977) shows that the purpose of an assertion is to impose to the hearer "un élément du réel auquel on pense qu'il n'a pas accès".

4. Subjunctive sentences form an intrinsic part of prescriptive discourse. Prescriptive language has to do with proper choice and evaluation of human action. According to Hare (1952: 3) the main varieties of prescriptive language are imperative sentences, and value judgements. Both involve or may involve potential (not real) action. Prescriptive sentences are an intrinsic part of practical reasoning (which is concerned with deciding and evaluating actions). The premisses of a practical inference typically specify a goal: either a goal that an agent has or one which one should have because it is valuable, desirable morally or in some other way (e.g. *It is right that you should help your neighbours* etc.).

The indicative proposition is concerned with human knowledge, the subjunctive proposition is concerned with human action.

5. The distribution of the subjunctive will easily be understood in the light of this general characterization of its meaning. The subjunctive is selected only by those verbs which are compatible with its non-assertive, potential nature. Depending on the semantics of the matrix verb, non-assertion of the (subjunctive) complement clause reflects different real-world objective conditions and has correspondingly different pragmatic interpretations.

The first class of cases where the subjunctive is used in the complement clause has to do with the notion of 'imperative sentence', of 'bringing it about that p', actualizing some state of affairs.

The matrix verbs mostly belong to the class of exercitive verbs, verbs which in Austin's definition, "give a decision in favour or against a certain course of action"; e.g. *order, forbid, ask, insist, allow*, etc.

To understand how these verbs function we must take into account the feature [$\pm$ Controllability] of an action by a subject. Control by the subject semantically entails not only action by the subject but also awareness, responsibility on the part of the subject. Taking this feature into consideration we arrive at the following subcategories of verbs:

- a) fully within the control of the subject (e.g. *go, come, wait, write a letter*);
- b) partly within the 'control' of the subject (e.g. *win/lose the race, arrive/finish on time*);
- c) beyond the control of the subject (e.g. *be tall, love, receive a letter*).

These distinctions are necessary for stating selectional restrictions between matrix and embedded verbs.

1) There are verbs which may take complements containing all three classes freely (e.g. *wish, want, expect, hope*).

- (3) *John hoped/wanted* $\left\{ \begin{array}{l} \text{to come.} \\ \text{to win the race.} \\ \text{to receive a letter.} \end{array} \right.$

2) Verbs like *try* and *resolve* can take only controllable or partly-controllable verbs in their complements.

(4) *John tried to stay/*to receive a letter.*

A third group, including verbs like *offer, consent, condescend, volunteer*, requires fully controllable actions in the complement clause.

(5) *John offered to go.*

?? *George volunteered to arrive on time.*

? *John condescended to be tall.*

We also retain the following: 1) Only fully and partly controllable verbs appear in true imperatives; 2) Agents always control actions fully or partly.

Let us return to the discussion of verbs that govern subjunctive object clauses. (Unless otherwise specified, we refer to the subjunctive with *should* (BE) or the synthetic subjunctive identical with the infinitive (AE).

The subjunctive mood is required after exercitive verbs of command: *ask, beg, advise, demand, instruct, prohibit, forbid, recommend, suggest*, etc.

(6) a) *She did not demand that I should remain with her.*

b) *Carol suggested that Miss Sherwin stay for supper, and that Kennicott invite Guy Pollock. She insisted that he knock before entering and she demanded that he admire her hats. (Lewis)*

c) *Now he asks that this sordid episode in our history be sealed from public knowledge. (Newsweek).*

d) *The Muslims were demanding that the political changes come first.*

e) *God forbid that you should take any road but one where you will find and give happiness. (Eliot).*

f) *The carrier proposed that my pocket handkerchief should be spread upon the horse's back to dry. (Di)*

It is the point of the exercitive acts contained in these sentences to bring about some state of affairs expressed in the complement, to cause the fulfilment of some volitional act expressed in the complement clause. The complement clause action is *controllable*, either by the subordinate clause subject (a, b, e) or by some other agentive participant implicit in the discourse (c, d, f). The main clause subject (the assertor) is not supposed to have control over the complement clause action; hence, he will not assert the complement, which expresses potential action.

- (11) a) *I insist that the concert should finish by ten.* (= I demand)
 b) *I insist that the concert had finished by ten.* (= I claim that it is true that ...).

Thus when the subjunctive is used, the complex sentence qualifies as an indirect command; when the indicative is used, the complex sentence qualifies as an assertion.

In other cases, the subjunctive merely indicates that what is at stake is not whether the proposition is true in the real world, but that it could be true in some world (possibly the real world). The matrix verb does not change its meaning, the complex sentence continues to be an assertion. The matrix verb may express uncertainty, doubt as to the realization of the complement proposition (the so-called "contrary to expectation" subjunctive). But the subjunctive is used even when the main verb indicates likelihood of the event, on condition that it is not real occurrence, but possibility of the event, that matters. (Verbs: *doubt, think, likely, matter, fancy, imagine, complain*, etc.)

- a) *And that you should deceive me — well, I don't exactly understand it, but I can imagine it.* (IM).
 b) *It doesn't matter that Max should have bought a second red shirt.*
 c) *To think that he should have done it at last.*
 d) *I doubt that he should succeed.*

The largest group of verbs with which the subjunctive is consistently used is that of (factive and non-factive)¹ emotive predicates. These express a subjective (emotional) evaluation of a state of affairs. Emotive predicates fall in several syntactic classes:

- (13) a) intransitive predicates (adjectives) which take subject clauses:
 1) non-factive: *good, right, best, better, bad, important, essential, natural, normal, necessary, imperative, urgent, vital, advisable, unnatural, inconvenient, unlikely*, etc.
 2) factive: *odd, quaint, tragic, crazy, amazing, surprising, bothersome, satisfying*, etc.
 b) transitive predicates that govern subject clauses: *amaze, alarm, bother, surprise*, etc.
 c) transitive predicates that govern direct object or prepositional object clauses:
 1) non-factive: *intend, prefer, wish, hate, want, anxious, willing, eager, reluctant*;
 2) factive: *regret, resent, deplore*, etc.

The meaning of an emotive predicate may be decomposed (as suggested by Hare) into a descriptive component and an evaluative component. Consider for instance the adjectives *good* and *right*. They are descriptive by virtue of our knowledge of the appropriate standards of functioning of objects or behaviour of persons which entitle one to speak of 'the right thing to do' or of 'a good deed', 'a good car', etc. They are evaluative words through the implicit commending or condemning that they achieve. When we commend or condemn anything, it is always (at least indirectly) to guide choices (of action) of our own or other people's now or in the future. Critical value judgements are all ultimately related to choices and would not be made, if they were not so related.

As a general characterization, the use of the subjunctive with emotional predicate is optional. Choice of the subjunctive over the indicative stresses the evaluative, prescriptive nature of the sentence, since the complement clause is not viewed as a description / evaluation of an actual event, but as an evaluation (i.e. commending or condemning) of a potential event.

The subjunctive is highly frequent with *non-factive* intransitive predicates (class (13) a 1 above). Indeed some of them are nearly always used with subjunctive complements (*necessary, imperious, expedient*, etc.) When both moods are allowed, the opposition between description of real action/prescription of possible action is clearly brought out in pairs like the following:

- (14) It is best { *that he went there alone.*
 that he should go there alone.

- (15) It is { *important* } *that this book is being written.*
 { *inconceivable* } *that this book should be written.*

- (16) a) *It is very natural that he should wish to meet her.* (IM)
 b) *But it was essential in her father's view that it should reach its climax in London.*
 c) *It was important to them that I should let them off morally, that I should spare them the necessity of being ruthless.* (IM).

Notice that the assertor (= the speaker) in (16 a, b) or the indirect object in (16 c) does not have control over fulfilment of the complement clause proposition.

Remark. Some of the semantically transitive non-factive emotive predicates may acquire exercitive meaning when used with different subjects in main clauses and subordinate clauses.

I want / I am anxious / eager that he should get the job.

Consider now the class of emotive factive predicates (groups in (13)) above, for which the subjunctive is optional and less frequent than with the non-factive emotives.

- (17) a) *It seemed to Mor a little quaint that she should refer to the boys as children.* (IM)
 b) *It is not strange, therefore, that the Tudors should have been able to exercise a great influence.*
 c) *It irritated Mor that his wife should combine a grievance about her frustrated gifts with a lack of any attempt to concentrate.*
 d) *I was glad that you should go.*
 e) *I'm ashamed you should have me for a mother.*

Again, the subjunctive stresses the evaluative nature of the predicate. The complement proposition is judged against standards which in this case are constituted by the beliefs, expectations, conceptual schemes of common sense of the assertor. The possible occurrence of the event mentioned in the complement clause confirms (positive evaluation) or disconfirms these expectations; hence a reaction of surprise, wonder, disbelief; emotional *should* appears as 'contrary to expectation' *should*. The same *should* is found in sentences like:

- (18) a) *Would you not fire a pistol at anyone who should attack your virtue?*
 b) *One can imagine what would have happened to the men who would have dared to tell the truth in this fashion.*
 c) *Why should Peter treat me like this?*
 d) *Who should enter the room but my father?*

With emotive factives, the complement proposition often refers to actual events, due to a "pragmatic principle of emotional reactions" which says that "people react emotionally to states and events that exist, rather than to non-existent fictitious ones". (Rosenberg, 1975: 475). Still, what counts is not that the complement is true but that it is "imagined as true" (Quirk, 1972), i.e. possible. However, people may also have an emotional reaction on the strength of a belief that something will happen / has happened and they may prove to be wrong in their beliefs, e.g. *He regrets that the little girl should be sick, but I know that the little pert is shamming.*

What is presupposed is a subjunctive proposition *that the little girl should be sick*, not an indicative proposition *that the little is sick*, and a subjunctive proposition *is not a fact* (= a proposition that is true in the real world).

Factivity is lost, in a manner of speaking. As remarked by Curme (1947), even when the subjunctive is used of actual facts, it represents them as conceptions of the mind, general principles rather than facts.

Nouns derived from all the predicates discussed so far as well as other nouns of related semantic content may also govern the subjunctive; this confirms a semantic view of the subjunctive (rather than a syntactic analysis of it, as the mood of subordination).

- a) *Had the Europeans clearly expressed their wish that Israel should become a member of the regional group in Europe, my feeling is that the general conference would not have opposed them.* (Newsweek).
 b) *The pressure upon me of Georgie's needs, any requirement that I should now imagine her situation would be intolerable, and I felt sick at the thought.* (IM).

Remark 1. The uses of *should* described above cluster around two concepts: *should* as a marker of an imperative (i.e. *should* required by exercitive predicates), and *should* as a marker of an event which was 'in the course of things', externally necessary, an event which is evaluated against the background of some assertor's beliefs and expectations. The close relation of 'Auxiliary' and 'Modal' *should* is unmistakable.

Remark 2. In accordance with their meanings, other main verbs may select other modal-auxiliary verbs in the subjunctive complement. Thus, *possible*, *conceivable* etc. require *may* in the subject clause; (*It is conceivable that he may win.*) *It is (high) time*, *wish* a.o. require a subjunctive which is homonymous with the Past Tense and Past Perfect.

BIBLIOGRAPHY

1. ATTAL, P. (1976) — *L'acte d'assertion*, in *Semantikos* vol. 1, p. 1—12.
2. AUSTIN, J. L. (1962) — *How to Do Things with Words*, Oxford University Press.

3. CORNILESCU ALEXANDRA (1982) — *English Syntax*, vol. II, TUB.
4. CURME, G. O. (1947) — *Syntax*, Boston.
5. HARE, R. M. (1952) — *The Language of Morals*, Oxford University Press.
6. LUJAN, MARIA (1980) — *Clitic Promotion nad Mood in Spanish Verbal Complements*, in *Linguistics* vol. 18, p. 381–485.
7. QUIRK, R. e.a. (1972) — *A Grammar of Contemporary English*, Seminar Press.
8. ROSENBERG, M. (1975) — *Factives That Aren't So*, in *CLS* 11, p. 475–487.
9. ȘTEFĂNESCU IOANA (1981) — *Sintaxa și semantica poziției complementive*, rezumat al tezei de doctorat, București, TUB.

Notes.

1) Factive predicates are those which presuppose the truth of their complement sentence. The complement clause is true irrespective of whether the main clause verb is asserted or denied. Compare *regret* (factive) and *believe* (non-factive).

I regret that she has lost.

I don't regret that she has lost.

I believe that she has lost.

I don't believe that she has lost.

THE CRITIC AS ARTIST: D.H. LAWRENCE'S STUDY OF THOMAS HARDY.

MIRA STOICULESCU
University of Bucharest

"The highest criticism really is the record of one's own soul... It is the only civilized form of autobiography as it deals not with the events, but with the thoughts of one's life... Nay, more, I would say that the highest criticism being the purest form of personal impression, is in its way more creative than creation, as it has least reference to any standard external to itself, and is in fact its own reason for existing."¹

D. H. Lawrence's *Study of Thomas Hardy*, his longest essay, written in 1914, seems to illustrate these views on criticism, both by stating a number of concerns which run almost obsessively throughout his own work, and also by offering a very personal, apparently one-sided, reading of Hardy's work from the perspective of these very concerns.

The affinities that link Lawrence to Hardy have been discussed by many critics. Thus, John Alcorn in his work "The Nature Novel from Hardy to Lawrence" points out some of the influences of Hardy's work on Lawrence: "the best writing in *The White Peacock*" (Lawrence's first novel) "is landscape description in direct imitation of the Hardy of *The Return of the Woodlanders*... Finally Lawrence derives his character configuration in *Peacock* from Hardy's *Jude the Obscure*. Lawrence's Lettie repeats Sue Bridehead's pattern of behaviour: both fear physical sex; both are placed between two men of opposing characteristics. Cyril is a plae version of Paul Morel; Emily, though undeveloped as a character, is clearly a prototype of Miriam sensitive, but inhibited and 'mental', thus another reflection of Sue, who is a model for a long line of Lawrentian heroines... The very dialectical arrangement of characters towards which Lawrence is moving and which he first realizes effectively in *Sons and Lovers* has its source in Hardy's *Jude the Obscure*."²

Although Lawrence's essay on Hardy offers a rather partial interpretation of Hardy's work it does however open a perspective which reveals some real aspects and illuminates areas in the Victorian 'artist's character portrayal which had not been explored till then-their subconscious motivation.

There are parts of the *Study* that have apparently too little bearing on the subject of Hardy's novels. Such are the chapters entitled 'Of Being and Not-Being' or 'The Light of the World', which constitute lengthy presentations of the antinomy between 'Law' and 'Love', illustrated by examples

¹ Oscar Wilde, *The Critic as Artist*, in *Intentions*, in *Proza eseistică victoriană*, vol. III, T.U.B., 1969, p. 669.

² John Alcorn, *The Nature Novel from Hardy to Lawrence*, Macmillan, 1977, p. 80-82.

from the history of art or of philosophy. Lawrence himself is aware of the length of these discussions and he humorously entitles another chapter 'A Nos Moutons', returning to the initial topic of the essay. Yet these digressions are necessary, as they explain the perspective from which Lawrence approaches Hardy's characters and their motivation.

What is their motivation according to Lawrence? Unlike previous explanations which start from a social or external motive, that offered by Lawrence is one which lies at the basis of his own concept of character: people act in order to fulfil their individual capabilities: "none of the heroes or heroines care very much for money, or for immediate selfpreservation, and all of them are struggling hard to come into being . . . the first and chiefest factor is the struggle into love and the struggle with love . . . The tale is about becoming complete, or about the failure to become complete."³ This is how Lawrence accounts for the unexpected, unreasonable, explosives actions of Hardy's characters: "These people of Wessex are always bursting out of bud and taking a wild flight into flower, always shooting suddenly out of a tight convention . . . They are people each with a real, vital, potential self, even the apparently wishy-washy heroines of the earlier books, and this self suddenly bursts the shell of manner and convention and commonplace opinion, and acts independently, absurdly, without mental knowledge or acquiescence."⁴

Tragedy develops from the conflict between the individual and the community, whose moral conventions he ignores. It is the industrial society with its attitudes of mind that limits and destroys the living human energy, 'the living quick'.

Nature, the background in Hardy's novels, appears to Lawrence as the embodiment of these instincts that clash with social conventions. Egdon Heath, the dark powerful primitive fecundity, stands for the morality of life, against which the little and pathetic morality of man is drawn with magnificent irony: "The vast unexplored morality of life itself, what we call the immorality of nature, surrounds us in its eternal incomprehensibility, and in its midst goes on the little human morality play, with its queer frame of morality and its mechanized movement; seriously, portentously, till some one of the protagonists chances to look out of the charmed circle, weary of the stage, to look into the wilderness raging round. Then he is lost, his little drama falls to pieces, or becomes mere repetition, but the stupenduous theatre outside goes on enacting its own incomprehensible drama untouched."⁵ With Hardy, Lawrence argues, it is the human morality that characters ignore, while the morality of nature seems to take no part in the action, seems to have no connection with the protagonist. But the *real* source of tragedy lies in the fact that characters like Eustacia, Clym, Tess, Jude are unfaithful to the greater, unwritten morality of life; they cannot detach

³ D. H. Lawrence, *Study of Thomas Hardy in A Selection from Phoenix* ed by A. A. H. Inglis, Penguin Book, p. 194.

⁴ D. H. Lawrence, *op. cit.*, p. 194-195.

⁵ D. H. Lawrence, *op. cit.* p. 205.

themselves from convention and succumb to the lesser morality: "This is the tragedy—and only this: the division of man against himself in such a way: first he is a member of the community and must . . . in no way move to disintegrate the community either in its moral or its practical form; second, that the convention of the community is a prison to his natural, individual desire, a desire that compels him, whether he feels justified or not, to break the bounds of the community, lands him outside the pale there to stand alone. . . ." ⁶

In the *Return of the Native*, for example, both Eustacia and Clym "sidetrack from themselves" — Eustacia because she moves outside the convention, Clym because he "shirks his own being, whilst apparently acting nobly; which makes him choose to improve mankind rather than to struggle at the quick of himself into being." ⁷ The very terms in which Lawrence discusses the problem are basic for his concept of the self, and recur in other essays as well. Thus in the essay entitled 'Democracy' we can read: "You can have life two ways. either everything is created from the mind, downwards; or, else, everything proceeds from the creative quick, outwards into exfoliation and blossom. The actual living quick itself is alone the creative reality." ⁸ We recognize the antinomies reason / instinct, consciousness / subconscious, and see why, when speaking about this essay on Hardy, Lawrence said that it provided a 'sort of Story of My Heart, a Confessio Fidei' ⁹

Lawrence distinguishes a category of characters which he calls 'aristocrats' — not referring to their social class, but to their personality. The 'aristocrats' are exceptional natures, people who act instinctively, transcending the conventional morality and are thus doomed to destruction. "Why" asks Lawrence "must the aristocrat always be condemned to death in Hardy? Is there a germ of death in these more single, 'distinguished' people, or has the artist himself a bourgeois taint a jealous vindictiveness that will now now take revenge. . . ?" ¹⁰ Lawrence considers Hardy's attitude to his characters ambivalent. On one hand he has a 'prédilection d'artiste' for his aristocrat-characters; on the other hand he shows a moral antagonism to them, which is, says Lawrence, the source of his pessimism. "Therefore Hardy will create a more or less blameless individual and, making him seek his own fulfillment, his highest aim, will show him destroyed by the community, or by that in himself which represents the community, or by some close embodiment of the civic idea" ¹¹. This is what happens to Troy, Clym, Tess, Jude, Sue, all of whom, although possessing strong personalities, cannot break free from the community and are defeated by public opinion. They cannot bear the loneliness that the isolation from the community entails. From this point

⁶ *Ibid.*, p. 196.

⁷ D. H. Lawrence, *op. cit.*, p. 199.

⁸ D. H. Lawrence, *Selected Essays*, Penguin Books, 1950, p. 88 (*Democracy*)

⁹ John Alcorn, *op. cit.* p. 78.

¹⁰ D. H. Lawrence, *Study of Thomas Hardy*, *op. cit.*, p. 209.

¹¹ D. H. Lawrence, *Study of Thomas Hardy*, *op. cit.*, p. 212.

of view, Lawren   finds, Hardy's tragedies inferior to those of Shakespeare and Aeschylus, for, in modern tragedy: "transgression against the social code is made to bring destruction as though the social code worked our irrevocable fate"¹²

There is also, another angle from which Hardy's characters are considered by Lawrence. This angle is explained in the chapter dealing with 'Being and Not-Being'; they refer to the pair of principles which Lawrence calls 'Law' and 'Love', constituting opposed but complementary forces: the body and the spirit, the feminine and the masculine principles which co-exist in every human being. In this system Alec d'Urberville and Angel Clare appear at the two poles, the two extremes, representing the feminine and the masculine principles, while in Tess, the heroine, the two principles co-exist. Neither of the two men can make her 'come into being', for each appeals only to one side in her. Tess's passivity is explained by her feeling of isolation, detachment "For it is only by receiving from all our fellows that we are kept fresh and vital"¹³.

In *Jude of the Obscure* the situation is reversed: "Jude is only Tess turned round about. Instead of the heroine containing the two principles, male and female, at strife within her one being, it is Jude who contains them both, whilst the two women with him take the place of the two men to Tess."¹⁴ The preponderance of one of these principles to the detriment of the other brings about the tragedy. Jude's obsession is "to arrest all his activity in his mind", in his consciousness, denying his senses. That is what attracts him to Sue, "the epicene", who also wants to live only on the level of mental consciousness. The relationship Jude-Arabella-Sue is analysed at great length by Lawrence, who, in fact, offers his own view on the motive forces at the basis of human behaviour. We can recognize the recurrence of these themes in most of Lawrence's works-both in his fiction, in novels and short stories (e.g. in *Sons and Lovers*, *The Rainbow*, *Women in Love*, *Lady Chatterley's Lover*; in *England, My England*) and in some of his essays (*Love, Sex Versus Loveliness*, *Democracy*). The destructive relationship between the character's conscious life and the hidden, terrible forces of the unconscious, appearing in Hardy's *Jude*, provides a pattern for Lawrence who "will treat this subject matter throughout his writing career."¹⁵

But where Hardy explains the failure of Jude's marriage by resorting to a 'family curse', Lawrence seeks the cause *within* the character, in the unconscious; if with Hardy we can speak of an intuitive awareness of the unconscious, Lawrence will systematically focus upon this aspect in his character motivation.

To what extent does this Study of Thomas Hardy provide a true reading of the 19 century novelist? We can answer resorting again to an

¹² *Ibid.*, p. 200.

¹³ *Ibid.*, p. 225.

¹⁴ *Ibid.*, p. 227.

¹⁵ John Alcorn, *op. cit.* p. 86.

appropriate (if paradoxical) quotation from "The Critic as Artist" "it is only by intensifying his own personality that the critic can interpret the personality and work of others, and the more strongly this personality enters the interpretation, the more real the interpretation becomes, the more satisfying, the more convincing, and the more true."¹⁶ The study on Hardy is at the same time a fresh and illuminating approach to the fiction of the Victorian novelist and a good introduction to the work of the 20 century novelist, a profession of faith of Lawrence himself. For, as he acknowledges in another essay: "Literary criticism can be no more than a reasoned account of the feeling produced upon the critic by the book he is criticizing. Criticism can never be a science; it is much too personal, and it is concerned with values that science ignores. We judge a work of art by its effect on our sincere and vital emotion and nothing else."¹⁷

¹⁶ Oscar Wilde, *op. cit.* p. 677.

¹⁷ D. H. Lawrence, *Selected Essays*, *op. cit.* p. 217 (John Galsworthy).

ECRITURE ET PRONONCIATION (I)

ILEANA VÎRTOSU
Université de Bucarest

0. La communication linguistique, c'est-à-dire la transmission d'une information d'un point à un autre, suppose l'existence d'un message qu'envoie un destinataire à un destinataire, situé plus ou moins loin de lui. Pour être opérant, le message doit être codé au départ et décodé à l'arrivée, à partir d'un même système de signes; il doit se référer à un contexte et à une situation soit verbaux, soit susceptibles d'être verbalisés et que le destinataire est à même de saisir, et, dernière condition, il requiert un canal de transmission, un contact physique, de même qu'une connexion psychologique. La communication peut ainsi s'établir et se maintenir le temps voulu. Le code utilisé pour la transmission du message comporte aussi bien un répertoire d'éléments que le mode d'emploi de ces éléments; en d'autres termes, une liste finie d'unités linguistiques et les règles qui président à leur combinaison. Ces unités peuvent se situer sur le plan de l'oralité et, dans ce cas, le message est oral (sonore), comme elles peuvent relever du plan de l'écriture, le message revêtant alors une forme écrite (graphique). Les deux codes sont réversibles, le passage de l'un à l'autre étant assuré par des « règles de conversion », qui, tout en dévoilant les mécanismes linguistiques de leur transmutation, confirment leur caractère conventionnel et leur spécificité.

1. Poser le problème des relations qu'entretiennent l'écriture et la prononciation revient à se demander quelle position occupe le langage écrit face au langage oral. Car il est d'emblée évident que celui-là dépend de celui-ci, lui étant postérieur tant historiquement — l'écriture est apparue bien après la naissance du langage sonore, et dans le but de le consigner matériellement; il y a d'ailleurs, aujourd'hui encore, des civilisations tout orales, et si tout homme sait parler, tous ne savent pas écrire —, que physiologiquement — l'organe du langage est, par excellence, la voix humaine; l'enfant apprend à parler trois à quatre ans avant de faire ses premiers bâtons. L'écriture constitue ainsi un code de communication mais au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré, car elle est appelée à le servir ou, plus précisément, à le représenter¹. Toute étude linguistique de l'écriture envisagera donc celle-ci comme une représentation

¹ Dans le ch. VI de son *Cours de linguistique générale* (édition Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1972, p. 45), F. de Saussure affirme: „Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts: l'unique raison d'être du second est de représenter le premier »; et il continue en insistant sur la priorité de l'oral pour toute étude linguistique: « l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet ».

de la langue parlée au moyen de signes spécifiques, les signes graphiques, et s'efforcera de dégager les règles de son fonctionnement comme ses rapports avec la langue parlée.

Représenter la face orale du message signifie, pour l'écriture, en donner une image graphique, faire correspondre tel signe scriptural à tel signe acoustique. C'est l'alphabet qui s'en charge. Pour une langue comme le français, langue romane qui sert à illustrer notre propos, l'écriture est alphabétique, c'est-à-dire qu'elle note les phonèmes, unités minimales distinctives, de la chaîne parlée. En principe, à chaque phonème correspond un graphème, unité minimale distinctive de la chaîne écrite, la relation qui les unit étant biunivoque. En pratique, aucune langue ne respecte la correspondance terme à terme entre les phonèmes et les graphèmes, à plus forte raison le français, dont l'évolution a creusé un écart notable entre son système graphique et son système phonétique. C'est ainsi qu'à l'heure actuelle ce sont toujours les 26 lettres de l'alphabet latin qui représentent les 36 phonèmes du français; de plus, la prononciation devançant l'écriture, la graphie demeure en retard, se fige, ne suit plus les changements phonétiques. Elle est devenue une « orthographe », c'est-à-dire une norme écrite, un ensemble de conventions que sont censés observer les utilisateurs de la langue française et par rapport auxquelles on juge l'adéquation des formes réalisées, des performances.

De l'avis unanime, l'orthographe française, si elle transcrit les sons du langage parlé, ne transcrit pas qu'eux, loin de là. En effet, elle apporte un complément d'information important, bien que de valeur inégale. Lorsque les grammairiens traditionnels parlent d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale (ou « d'accord »), ils ne font que joindre, sous une appellation spécialisée, deux types de faits: les conventions qui régissent la graphie des lexèmes, mots pleins ou mots-outils, présentés hors de tout contexte fonctionnel, et l'ensemble des règles qui régissent la graphie des mêmes unités lexicales selon la fonction qu'elles remplissent dans une phrase. L'orthographe française est phonétique dans la mesure où tout ce qui est prononcé est transposé graphiquement. Il en va ainsi de mots comme *roc* [rɔk], *sec* [sɛk], *fil* [fil], *strict* [strikt] où à un son correspond une lettre. Elle est grammaticale puisque notant des morphèmes grammaticaux et de dérivation (les catégories du nombre, du genre, de la personne, certaines catégories verbales, de même que les morphèmes non-autonomes, chargés de modifier la catégorie ou le sens du radical des mots auxquels ils sont joints) qui peuvent ou non correspondre à une unité sonore: *écrite* [ekrit], *amies* [ami], *ils parlent* [il parl], *enfant* [ɑ̃fɑ̃] où le *t* anticipe les dérivés *enfantin* [ɑ̃fɑ̃tɛ̃], *enfanter* [ɑ̃fɑ̃te], *enfantillage* [ɑ̃fɑ̃tiʒa:ʒ]. Elle est enfin étymologique, renvoyant à l'origine du mot français, latine dans la plupart des cas, grecque aussi: *temps* du lat. *tempus*, *saint* du lat. *sanctus*; *homme* du lat. *homo*, *-inis*; *choeur* du lat. *chorus*, grec. *khoros*; *rhin-*, *rhino-* du grec *rhis*, *rhinos* « nez », *synergie* du grec. *sunergia*. Mais on s'est évertué surtout à montrer que le français maintenait dans son orthographe des formes aberrantes, non justifiées étymologiquement et encore moins, phonétiquement comme *poids* [pwa], faussement rattaché au lat. *pondus*, et qui provient du lat. *pensum*; comme *honneur* mais *honorer*,

charrette mais *chariot*, *confessionnal* mais *national*, *événement* mais *avènement*, (il) *achète* mais (il) *regrette* etc. En un mot, devant le foisonnement de formes graphiques arbitraires où, par ailleurs, les monosyllabes homophones tiennent une large place, on a crié à la crise de l'orthographe, proposant soit des réformes plus ou moins modérées, soit un retour à l'orthographe phonétique du XII^e siècle, autrement dit, à une écriture fondée entièrement sur la langue parlée².

Les recherches systématiques entreprises par René Thimonnier dès 1950 ont abouti à la publication d'un travail entièrement nouveau comme esprit et comme vues pédagogiques: *Le système graphique du français. Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe*, Paris, Plon, 1967, nouvelle édition, 1976. L'auteur s'applique à démontrer, à partir d'un corpus exhaustif, le caractère systématique de l'orthographe française, sa cohérence, ses assises rationnelles, qui la rendent justiciable d'une « étude raisonnée ». Les quelque 35 000 mots du *Dictionnaire* de l'Académie française (édition de 1935) sont inventoriés et classés par séries analogiques, la structure du système dévoilant la présence de certaines constantes phonético-graphiques, mais aussi un certain nombre de « contradictions internes » qu'il est possible de réduire, en les « normalisant », c'est-à-dire en les rattachant à l'une ou à l'autre des séries analogiques (ainsi, *chariot* devrait prendre double *r* pour intégrer la famille du mot *char*; *allègrement*, dérivé de *allègre* avec adjonction du suffixe *-ment* devrait troquer son *é* contre un *è* par analogie avec *sincèrement* de *sincère*, *légèrement* de *léger*, *sévèrement* de *sévère* etc., en tout quelque 500 mots à « normaliser »). Le renouveau pédagogique qui s'en est suivi a montré combien il était hâtif de parler de « chaos » orthographique avant de démonter les rouages du mécanisme, combien il était nocif d'envisager un enseignement de l'orthographe sur des bases empiriques au lieu qu'une étude « raisonnée » de l'orthographe était non seulement souhaitable mais encore possible.

Suivant la voie tracée si magistralement par René Thimonnier (son ouvrage a été couronné par l'Académie française en 1971) et se réclamant des théories structurales et fonctionnelles modernes, bon nombre de linguistes se sont employés à reconsidérer sous un jour nouveau le problème du signifiant graphique, en l'occurrence, la question de l'orthographe française si décriée. Armés des notions qui ont fait leur preuve en phonologie, des chercheurs comme le Soviétique V. G. Gak³, les Français Cl. Blanche-Benveniste, A. Chervel⁴, Nina Catach et le groupe H.E.S.O.⁵ du C.N.R.S., ont démontré la fonctionnalité de l'orthographe française, en même temps que ses limites,

² Parmi les promoteurs d'une orthographe entièrement refondue et qui soit phonétique, citons Ferdinand Brunot, Albert Dauzat, Charles Beaulieux, J.-M. Klinkenberg, Claire Blanche-Benveniste, André Chervel.

³ Gak, V. G., *L'orthographe française, essai de description théorique et pratique*, édition française établie par l'auteur et I. Vildé-Lot, Paris, Sélaf, 1976 (l'édition originale avait paru à Moscou en 1956).

⁴ Blanche-Benveniste, Claire et Chervel, André, *L'orthographe*, Paris, Maspéro, 1969.

⁵ Catach, Nina, *L'orthographe*, Paris, P.U.F., Coll. « Que sais-je? », 1978; *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, avec la collaboration de Claude Gruaz et Daniel Duprez, Paris, F. Nathan, Coll. « N-Linguistique française », 1980. L'équipe H.E.S.O. (Histoire et Structure de l'Orthographe), dirigée par

et ont mis sur de nouvelles bases les relations qu'entretiennent le signifiant graphique avec le signifiant phonique, d'une part, avec les autres sous-systèmes de la langue, d'autre part. C'est à partir de leur approche structurale et fonctionnelle que nous faisons les considérations ci-dessous, en évitant les points litigieux et ceux auxquels nous-même n'adhérons pas. Notre propos se borne à relever quelques-uns des rapports privilégiés qu'entretiennent la graphie et la prononciation, et qui pourraient fournir matière à réflexion aux enseignants du français, langue étrangère.

1.1. Comme nous l'avons indiqué, la relation graphème *vs* phonème passe par l'alphabet latin. Ce sont les lettres qui, seules ou combinées, fournissent les graphèmes. S'y ajoutent les accents (grave, aigu, circonflexe) et les signes diacritiques (le tréma, la cédille, l'apostrophe, le trait d'union). Aux 36 phonèmes de son système, le français fera correspondre quelque 130 graphèmes (selon les estimations de N. Catach, *L'orthographe française*, p. 14—15), résultat de la combinaison des lettres entre elles (*ai, oe, au, in, an, ch, gn, qu...*, graphèmes digrammes, et *eau, ein, ain,...*, graphèmes trigrammes) et des lettres avec les signes diacritiques (*é, è, ê, ô, î, ü...*). Sur les 26 lettres de l'alphabet, 24 peuvent avoir une valeur zéro, les seules à avoir toujours un signifiant phonique étant *j* et *v*. La relation graphème *vs* phonème n'est univoque que pour 13 lettres: *b, d, f, j, k, l, m, n, p, q, r, v, z*, qui se prononcent toujours [b], [d], [f], [ʒ], [k], [l], [m], [n], [p], [k], [r], [v], [z], tandis que les 13 autres peuvent avoir plusieurs valeurs. En même temps, certains phonèmes ne sont représentés que par des graphèmes composés: des digrammes pour la voyelle orale [u]: *ou* (*loup, ours, fou*), pour les voyelles nasales [ã]: *an* (*an, ranger*), *en* (*ensuite, sens*), [õ]: *on* (*on, rond*), *om* (*sombre*); [ẽ]: *in* (*vin, inspirer*), *im* (*impur, brimborion*), [ũ]: *un* (*un, chacun*), *um* (*parfum*), pour les consonnes [ʃ]: *ch* (*chapeau, sèche*) et [ʁ]: *gn* (*agneau, hargne*), pour les segments diphtongues où apparaît une semi-consonne suivie de voyelle comme [wa]: *oi* (*oiseau, boire*), [ʏ] + voyelle: *ui* (*huile, suivre*), *ue* (*ruer, ruelle*), *ua* (*nuage*), [j] + voyelle: *ie* (*hier*), et des trigrammes et plus pour les segments diphtongues comprenant une semi-consonne, segments autres que les cas cités: [wẽ]: *oin* (*oindre, soin*), [jẽ]: *ien* (*bien, rien*), [jõ]: *ion*, *yon* (*rions, Lyon*), voyelle + [j]: *ail*(le), (*rail, aille*), *œil* (*œil*), *euil*(le) (*seuil, veuille*), *ouille* (*nouille, trouille*), [ɛj] + voyelle: *ay* + voyelle (*crayon, payer*), [ij]: consonne + *ille* (*fille, brille*). Le *h* ne représente aucun phonème, n'étant qu'une lettre étymologique (*homme, inhibition*) ou marquant un comportement syntagmatique particulier du mot qui le présente en initiale (il interdit toute liaison ou élision: *les héros, la hauteur*), ou encore remplaçant le tréma dans une séquence vocalique afin d'éviter un graphème composé (*ahuri* prononcé comme *saül*). Quant à la lettre *x*, elle représente d'habitude deux phonèmes, qui auraient très bien pu être rendus par les graphèmes simples *cs* et *gz*. L'inadéquation de l'alphabet latin pour transcrire les phonèmes du français constitue donc une évidence et se trouve à l'origine de l'impossibilité pour les

N. Catach a fait paraître le résultat de sa réflexion dans *Etudes de Linguistique appliquée*, 8/1972; *Langue française*, 20/1973, dans le volume *Structure de l'orthographe française*, Actes du Colloque international organisé au C.N.R.S., Paris, Didier, 1974.

signifiants des deux codes, oral et écrit, de se trouver dans une relation de biunivocité.

A ces observations d'ordre général rajoutons de nouvelles remarques:

La graphie du français note les sons de l'oral, elle est donc phonétique. Mais la structure de la langue parlée où les formes phoniques sont particulièrement riches, où il existe quelque 2000 homophones, interdit une orthographe strictement phonétique. En effet, il faudrait pour chaque mot prononcé différemment une autre graphie. Ainsi, placé dans des contextes différents, le mot *fenêtre* devrait s'écrire de quatre manières distinctes (même en gardant l'accent circonflexe) selon les diverses prononciations qu'il acquiert: *fnêtr* [fnetr] (*La fenêtre est ouverte*), *fnêtre* [fnetrə] (*La fenêtre du hall*), *fenêtr* [fənetr] (*Une fenêtre en bois*), *fenêtre* [fənetrə] (*Une fenêtre grillagée*). Quant aux homonymes, il faudrait recourir à des signes globaux pour marquer la différence entre *sain*, *saint*, *sein*, *ceint*, *seing*, *cing* (dans *cing cents*) et aussi, entre des énoncés homophones comme *Je ne sais ce qu'il apprend vs ce qu'il a pris vs ce qui la prit*. Dans ces cas, il n'y a que la forme écrite qui, d'un côté, apporte une expression acoustique unique et stable pour rendre un certain concept (celui de «fenêtre»), stable lui aussi, et de l'autre, permet de lever toute ambiguïté et d'accéder ainsi directement au sens.

Par ailleurs, comme nous le rappelions, seule la forme écrite maintient la plupart des distinctions grammaticales — celles qui marquent le genre, le nombre, la personne, le temps, le mode (*ami vs amie*, *il parle vs ils parlent*, *quel bon livre vs quels bons livres*), allant même jusqu'à redresser les confusions qu'apporte la dénasalisation dans le groupe phonique. Ainsi, [sertenami] peut se décoder à égalité certaine *amie* et *certain ami*.

La relation qu'établissent graphèmes et phonèmes renvoie à la fonction que remplissent les graphèmes lorsqu'ils représentent les phonèmes. Un type de classement apparaît, nous permettant de parler de phonogrammes, de morphogrammes et de logogrammes, dans la terminologie de N. Catach⁶.

Tout comme le niveau de l'expression orale qui présente des unités de première articulation (les morphèmes ou monèmes) et des unités de deuxième articulation (les phonèmes), le niveau de l'expression écrite se laisse décomposer en logogrammes et morphogrammes en tant qu'unités de première articulation de l'écrit, et en phonogrammes, correspondant aux phonèmes.

1.1.1. La partie la plus importante du système graphique français est donnée par les *phonogrammes*, graphèmes chargés de transcrire les phonèmes; ils représentent 80 à 85% des signes d'un texte quelconque et présentent une grande stabilité. C'est grâce à eux que l'orthographe française peut être considérée, en grande partie, phonétique. La relation qui unit phonogrammes et phonèmes, nous l'avons vu, n'est ni biunivoque ni univoque à cent pour cent. Ainsi, plusieurs cas se présentent:

— à un phonème correspond un graphème ([v] → *v*; deux exceptions, *wagon* et *wisigoth*; [ʒ] → *j*) et surtout, plusieurs graphèmes ([i] → *i, î, î, y*;

⁶ N. Catach, *L'orthographe française*, p. 22 et suiv.

[k] → *c, cc, cu, qu, ch, k, ck, cch, cq, q, et x* dans le groupe [ks]) — tous graphèmes et positions confondus;

— un graphème représente un phonème (*v* → [v]; *j* → [ʒ]) et surtout, plusieurs phonèmes (*c* → [ə], [e], [ɛ]; *ai* → [e], [ɛ], [ə]; *eu* → [ø], [œ], [y]; *qu* → [k], [kw], [kʰ]; *ch* → [ʃ], [k]). La part doit être faite ici aux lettres quiescentes (muettes) qui deviennent des phonogrammes lors de la liaison: *ils arrivent* [ilzariv], *deux autres* [døzo:tr].

Tout comme les phonèmes, les phonogrammes fonctionnent sur l'axe paradigmatic, assumant une fonction distinctive: *sec vs sel* /sɛk/ — /sɛl/, *pierre vs bierre* /pjɛrr/ — /bjɛrr/, *ami vs assis* /ami/ — /asi/, *vôtre vs votre* /votr/ — /votr/, *tache vs tâche* /taʃ/ — /taʃ/, *feu vs faux* /fø/ — /fo/, *rance vs rince* /rãs/ — /rēs/, etc. Sur l'axe syntagmatic, c'est la distribution des unités qui entre en jeu, les compatibilités et incompatibilités de combinaison des graphèmes, appelés à rendre certains phonèmes. Ainsi, le graphème *c* se combine aux graphèmes simples *a, o, u* et aux graphèmes composés dont le premier élément est également *a, o, u* pour représenter le phonème [k]: *cahier* [kaje], *corail* [kɔraj], *cube* [kyb]; *cause* [kô:z], *cœur* [kœ:r], *cou* [ku], *cueillir* [kœji:r], *cuir* [kʰi:r], *cancre* [kâkr], *conserve* [kô:sɛrv], *coincer* [kwɛ̃se]. Joint aux graphèmes *e* et *i*, il rend le phonème [s] et non [k]: *cesser* [sese], *cerveau* [sɛrvɔ], *citerne* [sitrn]. D'un côté, pour continuer de représenter le phonème [k] tout en se combinant aux graphèmes *e* et *i*, il doit s'adjoindre la lettre *h*, et cela, pour quelques mots seulement d'origine grecque: *achéen* [akeẽ] (originaire de l'Achaïe, ancien nom de la Grèce), *achillée* [akile] (du latin *achillea*, plante d'Achille, plante de la famille des composées); d'un autre côté, s'il veut représenter le phonème [s] également devant les graphèmes *a, o* et *u*, il est obligé de faire appel à un signe diacritique, la cédille, le phonogramme devenant alors ç: *ça* [sa], *leçon* [lɛsɔ̃], (*il*) *reçoit* [rɛsɔ̃], *reçu* [rɛsy]. Pour marquer un phénomène de phonétique combinatoire comme la dénasalisation, le graphème nasal doit nécessairement être suivi d'un graphème vocalique, ou des séquences de graphèmes *ne* ou *me*, selon le cas, ou encore il peut redoubler la consonne nasale avant de s'adjoindre une voyelle, quelle qu'elle soit: *an* [ã] mais *âne* [an] et *Anne* [*an], *son* [sɔ̃], mais *sonne* [sɔn], *mien* [mjɛ̃] mais *miennne* [mjɛn], de même *âme* [a:m], (*il*) *parfumé* [parfym], *raison* [rezɔ̃] mais *raisonnable* [rezɔna:bl], *pardon* [pardɔ̃] mais *pardonnner* [pardɔne]. Les phonogrammes seront dans ce cas *-ne, -me*, et (*n*)*n* ou (*m*)*m* suivis de tout graphème vocalique. Le comportement syntagmatic de ces phonogrammes vaut également pour un phénomène de phonétique syntaxique comme la liaison avec [n]: *en plein air* [ãplɛnɛr], *son ami* [sɔnami], *un mien ami* [ũmjɛnami]. Nous observons, dans un cas comme dans l'autre, que le jeu des combinaisons graphématiques est complexe, et qu'en fait, les règles orthographiques du français ne sont rien d'autre qu'une confirmation en même temps qu'une transposition à caractère normatif des relations syntagmatiques des graphèmes.

Les *morphogrammes* sont les graphèmes chargés de noter les morphèmes: désinences, flexions verbales — les morphogrammes sont dits alors grammaticaux, affixes — les morphogrammes s'appellent lexicaux. Les uns et les

autres véhiculent une information très importante d'ordre paradigmatique (flexionnel ou dérivatif) et syntagmatique (positionnel) et se retrouvent dans certains cas seulement et en certaines positions du lexème, précise N. Catach (*op. cit.*, p. 28). Ils constituent 3 à 6% des signes supplémentaires, jouissent d'une certaine autonomie et peuvent ou non représenter des phonèmes. Ainsi, *j'avais* où *s* est un morphogramme à valeur sémique uniquement (indique personne et nombre) et où le graphème *ai* est un phonogramme à fonction double: de représentation du phonème [ɛ] et de référence sémique comme *s*; ainsi *grand* où *d*, également sans support phonique comme *s*, apporte une information sur l'alternance masculin *vs* féminin et permet d'anticiper la charnière sonore des dérivés: *grandeur*, *grandement*, *grandir* etc; *ils parlent*, où les graphèmes *s* et *ent* informent sur la personne, le nombre et le temps de l'action verbale, tout en n'ayant pas de couverture phonétique; *ils ont étudié*, où les morphogrammes *s* et *t*, apportant une information conjointe sur la personne et le nombre, manifestent de surcroît le phénomène de la liaison. Les morphogrammes caractérisent principalement le groupe nominal et le groupe verbal et concourent, aux côtés des morphèmes de l'oral, au maintien de l'information, que celle-ci soit de nature grammaticale ou de nature lexicale, qu'elle renvoie ou non à un signifiant sonore. Leur stabilité les rattache aux phonogrammes et leur accorde une place importante dans le système graphique du français.

Les *logogrammes* font partie de la zone périphérique du système. Ce sont des graphèmes, voire des « graphies globales de lexèmes » selon N. Catach, qui recourent aux lettres étymologiques, historiques ou diacritiques, dans un but de distinction formelle. Leur fonction, continue N. Catach, est de « donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones, afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens: ce sont des homophones-hétérographes » (*op. cit.*, p. 268). En voici quelques exemples: *et*, *est* et *es*, *c'est* et *s'est*, *à* et *a*, *as*, *du* et *dû*, *ce* et *se*, *ça* et *sa*, *ces* et *ses*, *de* et *deux* — où l'un des deux au moins est un outil grammatical, *maître* et *mettre*, *pâle* et *palle*, *chat* et *chas*, *balade* et *ballade*, *cane* et *canne*, *compte*, *conte* et *comte*, *pois*, *poids* et *poix*, où les lettres et signes diacritiques renvoient souvent à l'étymologie, réelle ou supposée, des unités lexicales, permettant ainsi une identification visuelle et une appréhension globale du sens. Le graphème vocalique des logogrammes est d'abord phonogrammique, c'est-à-dire qu'il représente un phonème, et en second lieu seulement, logogrammique, c'est-à-dire distinctif formellement (*maître vs mettre*). A ce noyau vocalique peuvent s'ajouter des lettres logogrammiques consonantiques (*comte vs compte*); souvent, celles-ci sont les seules à apporter la différenciation graphique (*pois vs poids vs poix*). Il arrive qu'un logogramme soit le point de rencontre de deux fonctions: la fonction de discrimination elle-même et la fonction grammaticale. Ainsi *e* dans (*il*) *tue* est logogrammique si on oppose *tue* à *tu* (pronom personnel ou participe passé du verbe *taire*), mais c'est aussi un morphogramme si on oppose (*il*) *tue* à (*tu*) *tues*. En principe, les caractéristiques logogrammiques se maintiennent dans les dérivés par analogie avec la base dont ils sont issus: *raison* et *raisonner*, *raisonnement*, *raisonnable*, *raisonneur*, d'un

côté, et *résonner*, *résonance*, *résonateur*, de l'autre. Les logogrammes les plus fréquents se chiffrent à 68 unités sur les 3000 mots du DF⁷ et les 1063 mots du FE⁸. Leur nombre augmente si on envisage l'ensemble du lexique français et, surtout, si l'on opère sur les « homonymies de discours ». Mais dans ce cas, l'ambiguïté est levée par le contexte, voire par la situation de communication: *quel*, *quelle* et *qu'elle*, *il vit* (*vivre*) et *il vit* (*voir*). En fait, les véritables logogrammes sont lexicaux et ne représentent que 3 à 6% des mots français selon N. Catach (*idem*). Mais ce sont eux qui, avec leurs lettres étymologiques, historiques et diacritiques, donnent à l'orthographe française son aspect compliqué. (*A suivre*)

⁷ DF: G. Gougenheim, *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris, Didier, 1958 (nouv. édition: 1961).

⁸ FE: G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc et A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire*, Paris, Didier, 1956 (nouv. éd.: 1964). La liste des mots du FE est reproduite dans le *Grand Larousse de la langue française*, t. I, p. LXXXIII et suivantes. Le dénombrement des logogrammes les plus fréquents appartient à N. Catach, *op. cit.* p. 267.

ARTS POÉTIQUES NOUVEAUX

PAUL MICLĂU
Université de Bucarest

Depuis l'Antiquité, les écrivains, les poètes surtout, ont pratiqué le métadiscours poétique, formulé dans des « arts poétiques » devenus célèbres, comme ceux d'Horace, de Boileau, ou, plus proche de la modernité, de Verlaine. Par son caractère normatif et souvent didactique, ce genre de discours a semblé, à un moment donné, moins compatible avec la spontanéité de l'art moderne.

C'est ainsi qu'au début du siècle les arts poétiques ont cédé le pas à un autre type de discours proclamant justement cette spontanéité qui avait l'allure d'une liberté sans limites, voire même d'une anarchie. C'est par ce genre de discours que s'est lancé le dadaïsme et, à sa suite, le surréalisme, consacré, entre autres, par les célèbres « Manifestes du surréalisme », élaborés par André Breton.

A partir d'une telle « révolution », on pouvait avoir l'impression que les arts poétiques des époques antérieures étaient morts une fois pour toutes, non seulement parce que leurs préceptes n'étaient plus d'actualité, mais surtout parce que leur attitude de « conseiller » semblait déplacée, puisque la liberté de création était censée ne pas avoir de limites.

Mais les temps changent et avec eux l'attitude des poètes aussi. Après tant de négations, le surréalisme a éclaté : une partie de ses promoteurs s'était engagée dans le combat politique, comme Eluard ou Aragon, qui ont cultivé par la suite un discours fort comme message, mais plus sage comme expression. Une autre partie a évolué « en marge du surréalisme », par exemple, Queneau ou Prévert. Celui-ci cultive les procédés surréalistes dans la poésie satirique, mais simplifie au maximum son discours lyrique, affectif.

Sans reprendre ici les sinuosités de l'évolution poétique après la guerre, nous allons présenter brièvement quelques échantillons qui attestent une résurrection des arts poétiques, évidemment dans un contexte nouveau et avec de nouveaux procédés et messages. Disons, en passant, qu'il est au moins regrettable que cette poésie, surtout la création de dernière heure, ne soit suffisamment connue, ni par les spécialistes mêmes.

La lacune dont nous venons de parler est comblée dans une large mesure par une *Anthologie des poètes français*, élaborée par Jacques Imbert, publiée par les Editions Saint-Germain-des-Prés en 1985. Cette anthologie recouvre toute l'histoire de la poésie française, mais heureusement, elle accorde un grand espace à la modernité. Nous allons recourir à ce précieux recueil, auquel nous ajouterons d'autres sources.

La première partie de l'anthologie de Jacques Imbert porte le titre significatif de « quand le poème parle de poésie » et la deuxième section de cette partie est intitulée justement « Arts poétiques », dans laquelle figurent six poètes du XX^e siècle. A ceux-ci s'ajoutent d'autres qui parlent des « Fonctions et condition du poète », des « Images et paraboles ». Dans l'ensemble, il s'agit d'un métadiscours poétique, mais qui est loin de l'acte de donner des conseils, de prescrire des règles, d'orienter le message ou l'expression dans un sens établi à l'avance. Les nouveaux arts poétiques ne sont plus normatifs.

Il est pourtant significatif de noter que les poètes actuels sentent le besoin d'inclure dans leur propre discours des éléments destinés à éclairer certains problèmes fondamentaux de l'attitude poétique, mais surtout de l'écriture en tant que telle. Les nouveaux arts poétiques deviennent ainsi plutôt implicites qu'explicites. Ce n'est pas par hasard que Jacques Imbert a inclus dans la partie mentionnée des poèmes qui n'ont pas le titre d'« art poétique », y compris des poèmes qui n'ont aucun titre. Car le titre est en soi une lecture, une synthèse, souvent une « morale » que le poète actuel se refuse et qu'il laisse généreusement sur le compte du lecteur. Celui-ci n'est plus considéré un récepteur passif, auquel on donne tous les éléments de l'interprétation ; au contraire, on présuppose qu'il a une attitude de participation, créatrice même, par la découverte personnelle du sens du texte, ou plutôt des sens du poème. Car le poète n'a plus la prétention que son texte a une signification unique et ultime : chaque lecteur peut et doit y retrouver d'autres sens et même un seul lecteur peut se permettre le luxe et le plaisir de découvrir plusieurs sens à la fois. C'est ce qu'on appelle la lecture plurielle. Or c'est justement cette pluralité de lectures qui se trouve en opposition avec les arts poétiques traditionnels, qui essayaient de promouvoir un seul sens de la lecture, de l'interprétation.

Une autre particularité des arts poétiques nouveaux consiste dans le fait qu'ils ne portent pas sur l'expression, sur la façon de s'exprimer (images, prosodie, etc.), mais sur la relation du poète au monde, sur le rapport du texte au monde, sur la poéticité de l'univers référentiel. En outre, comme nous venons de le préciser, ces néo-arts poétiques parlent de l'acte d'écrire en soi, du processus scriptural en tant que tel. Autrement dit, il s'agit plutôt d'arts *poiétiques* que poétiques proprement dits, dans le sens de l'opposition déjà établie entre la *poiétique* comme doctrine du processus d'élaboration de l'oeuvre et la poétique qui s'occupe de l'étude des structures littéraires en tant que telles.

Voici, pour en venir aux textes, la suite de cinq « séquences » que renferme le poème intitulé explicitement *Art poétique* d'Eugène Guillevic, poète qui signe aussi la « Présentation » de l'« Anthologie des poètes français » :

I

Les mots, les mots
Ne se laissent pas faire
Comme des catafalques.

Et toute langue
Est étrangère.

II

Certes ce n'était pas à titre de supplique
La voix qui psalmodiait
Les secrets de la honte.
Il fallait que la voix,
Tâtonnant sur les mots,
S'apprivoise par grâce
Au ton qui la prendra.

III

Le cri du chat-huant,
Que l'horreur exigeait,
Est un cri difficile
A former dans la gorge.
Mais il tombe ce cri,
Couleur de sang qui coule,
Et résonne à merci
Dans les bois qu'il angoisse.

IV

Les mots qu'on arrachait,
Les mots qu'il fallait dire,
Tombaient comme des jours.

V

Si les orages ouvrent des bouches
Et si la nuit perce en plein jour,
Si la rivière est un roi nègre
Assassiné, pris dans les mouches,
Si le vignoble a des tendresses
Et des caresses pour déjà morts,
— Il s'est agi depuis toujours
De prendre pied,
De s'en tirer
Mieux que la main du menuisier
Avec le bois.

(Terraqué)

C'est un poème publié en 1942. Guillevic, qui est né en 1907, est parmi les plus grands poètes français contemporains. Comme le texte ci-dessus l'atteste, il cultive une poésie dense, qui arrive au statut de métapoesie par le fait qu'elle envisage directement la condition langagière de l'homme en soi, ainsi que la transformation de celle-ci en agent poétique.

Notons d'abord la difficulté qu'il y a à forger les mots, difficulté caractérisée par la comparaison tout à fait inédite « comme des catafalques » : au lieu de poser l'hypothèse de la comparaison avec un objet « positif », le poète recourt à l'invocation métonymique du néant qui serait plus facile à « engendrer » que les mots. De là le besoin d'apprivoiser la voix par la grâce. Cet effort de « faire » les mots aboutit dans le fond à une expression brute, le « cri difficile / À former dans la gorge ». Mais une fois « articulé », ce cri se comporte comme un être animé qui tombe, ayant, par la synesthésie, la couleur du sang, ce qui dans le fond est aussi une métonymie de l'effet (bles-sure) à la place d'une cause ambiguë. L'acte de tomber est répété sous la forme d'une comparaison qui introduit un comparé abstrait (« comme les jours »). Par conséquent, à la place de l'euphorie créatrice qui a dominé toute la poésie d'avant, maintenant ce qui apparaît sur le premier plan, c'est la difficulté de l'expression poétique, dite d'ailleurs dans des structures qui, sous l'air de la simplicité, impliquent des significations déchirantes.

La dernière partie du poème oriente l'art poétique vers le processus de « poétisation » de l'univers référentiel plus ou moins banal (orages, rivière, vignoble) : après l'instauration de la situation poétique, le texte conclut (implicitement) à l'analogie entre l'acte poétique et l'art artisanal (« la main du menuisier »). Leçon de modestie après tant d'expériences fulgurantes, mais aussi de retour aux valeurs archaïques de la préhistoire, même de la géologie muée en monuments mystérieux, car Guillevic vient du pays des men-hirs et de la mer.

C'est toujours dans la tendance d'invoquer la condition langagière de l'homme et plus exactement de la poésie, que se place ce poème concentré de Georges Jean :

Puisque les mots
Puisque les mots jaillissent de la mer
Puisque les mots ruissellent sur les murs des villes
Griffes Caresses Poignards et Soie
Puisque les mots déchirent la prison de la mémoire
Puisque les mots dévorent ma vie.

(Pour nommer ou les mots perdus)

On voit que le langage acquiert ici une dimension ontologique, jaillissant de la mer, mais recouvrant aussi les murs de la cité. Mais là les mots se changent alternativement en agents agressifs ou caressants. Finalement, les paroles libèrent le sous-conscient, ce qui n'est pas forcément une euphorie, puisqu'elles dévorent la vie : parler, c'est mourir un peu. Faisons remarquer d'ailleurs que le poème est une suite de causes, de prémisses qui restent suspendues, puisque l'auteur n'exprime pas l'effet : le poème reste ouvert et c'est à nous, à vous, lecteurs, de conclure.

Voici maintenant une série de cinq poèmes qui commencent tous par le verbe *écrire* à la première personne du singulier ; sauf le dernier, les autres sont suivis par l'élément de relation *pour* qui est destiné à exprimer la finalité de l'acte d'écriture. Mais méfions-nous, il ne s'agit pas là d'une téléo-

logie explicite, masi plutôt de l'impact du poème sur l'univers référentiel, d'une sorte d'action démiurgique du discours poétique. Soit, pour commencer la série, le poème de Jean Rousselot, intitulé justement *J'écris pour*

J'écris pour apaiser les scrupules de l'herbe,
Pour mettre un peu d'amour dans le foyer du vent,
Pour permettre à l'oiseau de s'éveiller proverbe,
Pour agrandir l'espace, éterniser l'enfant,

Pour opposer des faits d'écorce et de pelage
Aux dénis du lexique, aux gommes du savoir.
Si je dis que le hêtre est une vierge sage,
Je retarde d'un feu l'enchère et l'abattoir.
J'écris pour réchauffer blé neuf et jeune vigne,

Dieu plus encor que l'homme à la merci du gel;
J'écris pour rassurer, j'écris pour rendre digne,
Pour que la solitude ait un nom de famille,
Pour implanter un lieu qui ne soit pas mortel.

(Maille à partir)

A remarquer, en passant, que le poème est écrit en alexandrin, ce qui concorde un peu avec sa tonalité apparemment moralisante. Mais l'essentiel c'est l'action de l'écriture poétique sur l'univers référentiel: naturel, végétal, humain, envisagé au niveau littéral, mai saussi métasémémique.

Le poète peut transposer le poème au futur, donnant l'impression que ce qu'il dit n'est qu'une prémisse pour l'acte qui va venir. C'est le cas d'Alain Bosquet et de Jean Briaens. Journaliste, critique, romancier et traducteur, Alain Bosquet cultive une poésie qui vise directement à changer le monde; ses moyens sont à la fois lyriques et satiriques, trahissant un esprit qui passe de la curiosité à l'angoisse. Son « art poétique » s'intitule justement *J'écirai:*

j'écirai ce poème
pour qu'il me donne
un fleuve doux
comme les ailes du toucan

j'écirai ce poème
pour qu'il t'offre une aurore
quand il fait nuit
entre ta gorge et ton aisselle

j'écirai ce poème
pour que dix mille marronniers
prolongent leurs vacances
pour que sur chaque toit
vienne s'asseoir une comète

j'écrirai ce poème
pour que le doute ce vieux loup
parte en exil
pour que tous les objets reprennent
leurs leçons de musique

j'écrirai ce poème
pour aimer comme on aime par surprise
pour respecter comme on respecte en oubliant
pour être digne
de l'inconnu de l'impalpable

j'écrirai ce poème
mammifère ou de bois
il ne me coûte rien
il m'est si cher
il vaut plus que ma vie

(*Poèmes, un* (1945—1967))

On voit que l'action du poème est destinée à enrichir le moi du poète par l'insertion dans son être des éléments référentiels forts et tendres à la fois. De même, pour l'enrichissement de l'autre, la femme aimée. De là, le « patient » s'ouvre à la collectivité. Intervient ensuite le processus affectif proprement dit, pour qu'à la fin le poème se matérialise sur deux plans: « mammifère ou de bois », avec la valorisation suprême: « il vaut plus que ma vie ».

C'est toujours au futur que formule son verbe Jean Brianes:

J'écrirai des poèmes
pour dire que le feu brûle
et que le chien s'endort

je dirai qu'il fait beau
que la joie est dans le silence autour de nous
le bonheur à portée de la main
il ne faut pas avoir peur des mots
il faut savoir
que la pomme est douce partagée en deux

et dire oui du fond des mains
à la colline aux arbres aux chemins
à ces doigts qui m'enseignent patiemment
à écrire la vérité.

(*Poèmes I*)

On voit donc la même tendance de retrouver la poéticité dans les choses et les manifestations simples, humbles de l'existence: le feu brûle, le chien s'endort. Le métadiscours poétique invoque les significations positives qui se dégagent de l'absence même de sonorités; si paroles il y a, il ne faut pas

en avoir peur. Le corps même peut parler, tout en s'adressant à la terre, au monde végétal ; les doigts enseignent à exprimer la vérité. Combien grande est donc la différence entre les arts poétiques traditionnels qui plaçaient un discours épais entre le moi et le monde et ces textes nouveaux, destinés justement à supprimer cette couche langagière sophistiquée : c'est l'univers qui parle de par sa propre présence, souvent le poète n'étant que le scripteur de ce discours.

Voici maintenant un texte plus complexe, signé par Pierre Dhainaut :

j'écris pour acquiescer donner
vibration résonance à tous les mots pour
apaiser

tous les oiseaux
mes yeux écarquillés mes mains ductiles

ou plutôt cette image un miroir
épris de son image ou plutôt ces brandes

alors la page et celle-ci précocement calcinée
pèse (...)

et la bruyère pâle et la pierre
et la cendre

autour des mots tant d'armes lumineuses
en vain

fragile à l'intérieur de son chant que pourrait
si tôt durcie contre les murs
du souffle avide, une fleur qui s'élève

je continue pétales opiniâtres
trop bas multipliés lourds
la tyrannie d'un jour trop clair
(...)

un arbre il ne jaillit
qu'afin de s'empaler dans le rut
de son triomphe sombre un poème

intermittent

royaume à nos bras défendu
promis la respiration l'enfance (...)

(*Le Recommencement*)

Plus jeune que les poètes précédents, Pierre Dhainaut (né en 1935) a collaboré aux revues surréalistes au moment où celles-ci étaient déjà bien décantées. Le discours poétique amplifie les valeurs du langage qui, à son

tour, modifie le monde, le moi, les objets et les images mêmes. Par une sorte de feed-back, le texte devient plus lourd de significations, dirions-nous. Un certain dramatisme surgit de ce va-et-vient, qui passe imprévisiblement des « armes lumineuses » aux noyaux fragiles du chant. L'être floral se multiplie, l'arbre engendre (« dans le rut ») le poème. Un écho de surréel, de miraculeux qui joue sur la différence de potentiel dont jaillit l'étincelle = l'image poétique.

Le dernier poème de cette série porte le titre explicite d'*Art poétique*:

J'écris, m'élançe
auprès de l'Autre,
divorcé de l'espérance.
Espoir, on se comprendra
contre la nuit, contre la suic.

J'écris, tente de voir
le revers
de mon existence,
l'échange, la connexion.
Deux corps sens-dessus-dessous.

J'écris, j'approche
de tes gestes pour peignoir,
d'une osmose du bonheur
et de l'instant, la nudité.
Que chacun vague à son bien-être.

J'écris. La révolution,
on l'attend, impatients,
impavides. Elle balance
aux ventres, s'épanouit
sexes. Le reste
est comme épées qui se traversent,
des images de l'absence.

J'écris, mais je ne suis
d'aucun conseil. Si pauvrement
je m'administre. Je ne suis
non plus à vendre. Comme Pavèse
„rien ne m'est dû“.

Le niveau de la mort cette nuit a monté.
J'écris cet « art poétique »
pour ne pas perdre pied
au milieu de mes os.
Squelettiquement.

(*Chroniques d'absences — Poésie 1, 117*)

L'auteur, Pierre Perrin est encore plus jeune (il est né en 1950). Est-ce pour cela que son écriture s'élance auprès de l'Autre? Mais déjà le poète est divorcé de l'espérance, espérant quand même de se réconcilier avec elle. Plus explicite ici est la tentative de la communication, y compris celle qui s'établit directement entre les deux corps. Mais l'approche n'envisage pas forcément l'être, elle peut se résumer aux gestes. En même temps, apparaît dans l'art poétique l'attente de la révolution qui a hanté d'ailleurs sa génération une dizaine d'années auparavant. Comme alors, elle se ratatche à un certain érotisme, à une euphorie néo-romantique. En dehors de cela il n'y a que « des images de l'absence ». De là une certaine amertume, une futilité de l'écriture même. Par une gradation suggestive, le poète note: « Le niveau de la mort cette nuit a monté », et dans ce contexte son moi est comme mort. On peut conclure que l'écriture est conçue en fin de compte comme une sorte de mort qui s'insinue, même si infinitésimalement. Mais tout cela est dit dans une tonalité simple, littérale: l'angoisse ne se donne plus en spectacle.

Le dernier texte choisi est signé par Jean L'Anselme: il porte le titre de *Miroir*, avec un sous-titre entre parenthèses: (ou *Manifeste* pour un Art d'écrire):

« En regardant avec mes jumelles de courses dans les fenêtres d'en face, je n'ai pas déniché une jolie fille en voie de nudité, mais ce qui m'a tapé dans l'oeil, c'est un monsieur qui se déshabillait avec pompe devant un miroir. Ainsi, en face à face, il s'est distingué avec art en mettant la tête avec appréciation sur le côté, puis de l'autre, et, réconforté, il a continué en tournant son propre sujet sur le travers. Puis de biais, il a eu son plus grand sourire de satisfaction pour une belle attitude qu'il agença, avec le rein très enfoncé de la grosseur d'une bassine à friture, et le dessus et le dessous bien ressortis chacun de son côté dans un équilibre gracieux.

Mais, non content de cet exploit osé, ce monsieur eut encore l'audace d'essayer de l'imprévu exclusif au monde: IL SE BAISSA ET MIT SES MAINS EN PIEDS DE FOURNEAU SUR LE SOL, puis, avec de l'intrépidité inouïe, il a ajouté sa tête aussi par terre, bien comme un pot, ensuite il planta son corps avec grâce sur ce pot qu'avec ses rondeurs on aurait déjà dit un hortensia. Enfin, sublimement, il arrangea par-dessus le tout ses jambes en agréable élancée vers le plafond, que son édifice final, était de la sorte magnifiquement beau à voir, surtout que ses pieds avec ses orteils comme des bourgeons éclatés conféraient à l'architecture une atmosphère harmonieusement sylvestre et de grand style.

Par cette observation, je me permets d'énoncer que, NOUS LES GRANDS POÈTES, on pourrait se mettre de temps en temps la tête dans le bas que cela nous rajeunirait le visage et l'intérieur. J'avance de plus que les grands hommes avec le goulot ainsi dans le bas comme les bouteilles de lithinés, cela leur remuerait le contenu et qu'avec leur triperie et le boyau ainsi dérangés, cela redonnerait de la saveur au mélange ».

(Au bout du quai)

Et l'art d'écrire et les manifestes (attention au calembour dans le sous-titre) tournent à la dérision, à l'ironie. C'est donc un art poétique à rebours si l'on peut dire. L'univers référentiel est regardé par les « jumelles de courses »: mais ce n'est pas une observation du monde, c'est au contraire une intrusion

dans l'intimité du voisin d'en face, un certain voyeurisme. Au lieu de regarder une jolie fille nue, le voyeur poursuit les gestes d'un monsieur qui se déshabille devant un miroir. Le dédoublement du corps aboutit à sa désarticulation ; ceci rappelle une technique cubiste, avec la différence que l'individu en question manipule lui-même sa tête « coupée », tout en assistant au spectacle qu'offre le miroir : drôle de narcissisme !

L'exercice auquel se prête ainsi le monsieur ressemble à une certaine technique de détente de type yoga, poétisée, bien entendu : il y a là de la grâce, une ressemblance avec un hortensia, avec « des bourgeons éclatés ». Paradoxalement, cet art inverse est recommandé aux poètes, pour des raisons hygiéniques, ainsi qu'aux grands hommes en général. L'auteur de l'art d'écrire ne donne donc pas de conseils à ses confrères concernant l'écriture, sinon indirectement, car il envisage plutôt le maintien de la condition physique. L'art poétique tourne à l'humour noir, cultivé déjà par les surréalistes ; mais cette fois-ci, il est débarrassé de la hantise des fantasmes.

Nous avons déjà précisé que les arts poétiques actuels renferment peu d'éléments explicites concernant le message et l'expression. Les auteurs posent des problèmes sans en donner toujours solution poétique. C'est au lecteur de conclure, de saisir l'implicite, par un effort de participation créatrice. Ces arts poétiques sont donc ouverts, laissant libre la voie à toute une série d'interprétations possibles. Leurs auteurs n'ont pas la prétention de dire le dernier mot, au contraire, ils semblent suggérer qu'il n'existe pas, ce soi-disant « dernier mot ».

Dans la création poétique actuelle en France, comme ailleurs, d'ailleurs, il existe un nombre immense de poèmes où il n'y a aucun élément d'art poétique en tant que tel, mais qui pourtant présupposent toute une doctrine. Cette doctrine, cette attitude est saisie d'emblée par le lecteur à l'aide d'un mécanisme assez simple d'ailleurs. Soit, par exemple, le problème de la poéticité de l'univers référentiel. Sans qu'on le dise explicitement dans le texte, le poème est construit de façon telle que le lecteur comprend que toute la poésie est là. En même temps, il se rend compte que ce qui est en dehors n'est pas « sujet de poésie ». C'est le cas, par exemple, de la poésie des choses simples, cultivée déjà par Francis Ponge. Voici dans le même sens un poème signé par Gil Jouanard :

« On en prend un — « bol » par exemple, juste un de force moyenne, pour s'échauffer ; et puis on se lance : chaude fumée du café-au-lait grimpant le long des vitres un peu sales, tandis que les climats défilent dans le plus grand désordre. Et craquent les meubles, trempe le pain beurré, ronronne la voix de la mère, ou celle de la soeur, ou celle de Celle, ah ! Celle qui monte aussi doucement à travers les flammes de la bourgie ou les fumées de la campagne. Et c'est aussi du grès recueilli au fond de l'une de ces gorges s'effritant en milliers de fossiles dans l'eau toujours un peu trouble à cause justement de cela. Et les deux mains, rêveusement, hissent jusqu'à la hauteur du menton, et les lèvres, jointes, soufflent pour rafraîchir, puis s'étirent, se disjoignent, aspirent, laissent passer, les dents reçoivent le choc de la vague. La langue laisse glisser le flot mourant et la gorge dans un bruit sourd, jamais pourtant aussi discret qu'il le faudrait ; un peu nouée aussi, à vrai dire, à cause de l'émotion et de la main qui se pose sur votre front et qui tente, mais en vain, de vous apaiser. Et

c'est aussi, dans l'évier, cet objet à laver, avec des particules de pain accrochées sur ses parois et cinq ou six grains de sucre au fond, qui n'ont pas fondu. On encore, dans le talus qui borde le chemin, ces éclats de quelque accident ménager (à moins que cela ne nous ramène au lointain passage des Vandales, tellement de choses prirent fin alors)."

(Dans le paysage du fond)

À la poésie de l'objet brut s'ajoute ici la poéticité du rituel ménager, du quotidien. Toute une vie est impliquée là-dedans, mais sans que le poète le dise explicitement. La poésie incorpore ainsi une dimension anthropologique, qui investit les actes quotidiens de significations fondamentales: celles-ci éclatent sous l'effet d'une pose, d'une attitude, d'un regard.

Il ne faut pas en conclure que l'objet brut envahit toute la littérature actuelle. Tel ou tel poète se permet d'enrichir les choses avec des métachoses douées d'une fascinante poéticité, comme dans ce poème de Paule Laborie, intitulé justement *Artifice* (publié en 1976):

Le Bien-Aimé s'était lassé
Alors
elle avait brodé ses sandales
des perles de la rosée
poudré ses cheveux
du givre des buissons
fardé ses paupières
d'un trait de ciel dérobé à l'azur
tressé pour sa robe d'anémones
une traine de jacinthes
bouclé un rayon de lune
autour de sa taille
verrouillé à triple tour
les mots d'amour
qu'il n'aimait plus entendre

O. Bien-Aimé tu approches
tenté par cette Inconnue...

Pourquoi pourquoi
fuis-tu soudain?

La folle avait oublié
la nudité d'une larme
accrochée à un cil

(Le Lierre du silence)

Pour ne pas perdre son amant, la femme ajoute des « artifices » qui sont autant de métasémèmes fonctionnant comme des bijoux: les sandales sont brodées « des perles de la rosée », ses cheveux sont poudrés « du givre des buissons », ses paupières sont fardées « d'un trait de ciel dérobé à l'azur »,

sa robe est faite « d'anémones » avec « une traîne de jacinthes » et « un rayon de lune » boucle sa taille. Et les objets qu'elle porte et son corps sont donc ornés d'éléments lumineux, de fleurs surtout, qui dégagent une aura romantique. Ce n'est pas par hasard que le recueil dont fait partie le poème porte le sous-titre d'« Amour et romantisme ? » (dans *Poésie* 1, nr. 95 « Nouveaux poèmes d'amour »). Mais ce romantisme est essentiellement implicite. En outre, la seconde partie du poème introduit l'interdit du langage d'amour, ce qui présuppose l'annulation de la tirade romantique, grandiloquente. Et le drame de la séparation n'est qu'esquissé, mais fortement marqué à la fin, disons d'une manière plutôt symboliste: « nudité d'une larme » (abstrait pour le concret).

Toute cette tendance de cultiver l'implicite se retrouve chez la plupart des poètes actuels; pour eux la poésie est « Cette chose sans nom / d'entre rire et sanglot » (Michel Leiris), quels que soient les thèmes abordés, y compris la mythologie (voir, par exemple, le poème *Phénix* d'Yves Bonnefoy).

Mais n'oublions pas que certains poètes justifient leur écriture non pas dans des arts poétiques, mais dans des textes théoriques, dans des essais, dans des ouvrages de poétique et de linguistique même. Ainsi Gil Jouanard est poète, mais aussi journaliste, Jean Joubert est poète et professeur de littérature américaine, Michel Dégué est poète et philosophe et linguiste, Henri Rode est poète et journaliste, Jean-Claude Renard est poète et directeur littéraire (comme Jean Breton, comme Jean Orizet d'ailleurs), Robert Sabatier est poète et auteur de la monumentale « Histoire de la poésie française », François-Noël Simoneau est poète et professeur de littérature scandinave et traducteur, etc.

Il ne s'ensuit pas du tout que la poésie se veuille illustration de tel ou tel principe; au contraire, le discours poétique l'emporte, toute théorie *a priori* au *a posteriori* n'étant qu'une faible approximation de l'incandescence du poème.

Au lieu de conclure, citons cette thèse formulée dans « L'histoire de la littérature française », publiée sous la direction du professeur de la Sorbonne, Pierre Brunel (Bordas, 1972): « La poésie actuelle est le lieu d'une dialectique cruelle du néant et de l'être, de l'absence et de la présence, de la parole préférée avec audace et du silence menaçant. Malgré la variété de ses formes, elle se caractérise par un refus essentiel, celui du repos » (p. 693).



EINIGE BEMERKUNGEN ZUM MODALITATS-UND MODUSBEGRIFF

MARCEL POPESCU
Universität Bukarest

0. Obwohl sich die linguistische Forschung insbesondere in den 70er Jahren ziemlich intensiv mit der sprachlichen Erscheinung befaßt hatte, die man Modalität nennt, sind die bisherigen Ergebnisse der Bemühungen um eine einheitliche Auffassung über die *Modalität*, um die genaue Bestimmung ihrer Ausdrucksmittel sowie um die Aufstellung eines allgemein akzeptierbaren Beschreibungsmodells der Modalität lange nicht befriedigend.

Ebenso uneinheitlich sind auch die Meinungen der Linguisten über die Kategorie *Modus*, die Anzahl und Leistung der Modi.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir ganz kurz auf die oben angedeutete Problematik eingehen und am Beispiel des *Indikativs* das Wechselspiel zwischen *Modus* und *Modalität* veranschaulichen.

1. Um das *Wesen der Modalität* bestimmen zu können, gehen wir von folgenden Sätzen aus:

(1.) *Peter geht nach Hause.*

(2.) *Peter soll nach Hause gehen.*

und stellen die Frage, ob darin Modalität ausgedrückt wird und wenn ja, um welche Art der Modalität es sich handelt.

Die mit der Modalität weniger vertrauten Leser würden intuitiv vorgehen und behaupten, daß in (1) keine Modalität ausgedrückt ist, denn keines der Glieder dieses Satzes drückt etwas aus, was mit Modalität zu tun haben könnte.

Viele Leser würden aber behaupten daß in (2) Modalität ausgedrückt wird, denn sie wird durch ein Modalverb, in unserem Fall *sollen*, markiert. Die Bestimmung der Art der in (2) ausgedrückten Modalität wird den meisten schwer fallen, und zwar mit Recht, denn „*sollen*“ ist vieldeutig: es kann z.B. eine subjektive Notwendigkeit, eine Annahme oder eine referierte Meinung ausdrücken.

Wir sollen uns diese Sätze aber als Äußerungen in einem Kommunikationsprozeß, als Sprechakte also, vorstellen. Jede sprachliche Kommunikation setzt einen Sprecher und einen Hörer voraus. Der Sprecher ist im allgemeinen der Urheber der Sprechaktes. Wir wollen die Frage nach der Rolle des Sprechers in der Äußerung (1) stellen. Dabei stellen wir folgendes fest:

Der Sprecher nimmt eine Sachverhaltsbeschreibung vor und vermittelt sie dem Hörer. Er erkundigt sich beim Hörer nicht, ob der Sachverhalt d.h. „Peters Nachhausegehen“ stimmt, fordert ihn nicht auf, daß er etwa nach Haus gehen soll, sondern setzt ihn nur darüber in Kenntnis. In der schrift-

lichen Veröffentlichung der Äußerung geht all das, was man sonst Sprecherintention nennt, aus der Setzung eines Punkts ans Ende des Satzes hervor.

In der mündlichen Kommunikation stehen dem Sprecher andere Mittel dazu zur Verfügung: Satzmelodie, Gestik usw. Gleichzeitig aber drückt der Sprecher in (1) auch seine Stellungnahme zu dem Geltungsgrad des Sachverhalts. Für den Sprecher gilt der Sachverhalt in (1) als „real“. Dabei braucht der Sachverhalt gar nicht mit der Realität übereinzustimmen; der Sprecher könnte in Wirklichkeit auch versuchen, den Hörer über Peters Absicht irrezuführen und ihn folglich mit dieser Information zu belügen. Das ist ein Aspekt, der uns hier nicht weiter interessiert; Hauptsache ist: der Sprecher hält den Sachverhalt für „real“. Dies drückt er durch die Moduswahl, hier durch den Indikativ, aus.

In (2) gilt der Sprecher weiterhin als Urheber des Sprechaktes; er informiert den Hörer weiterhin über einen Sachverhalt, aber im Gegensatz zu (1) handelt es sich dabei um eine „Vermutung“¹, dessen Urheber oder Quelle der Sprecher selbst ist. Der Sprecher vermutet, daß Peter nach Hause geht und diese Vermutung teilt er dem Hörer mit. Man kann die Äußerung (2) auch so umschreiben.

(2') *Ich (der Sprecher) teile dir (dem Hörer) mit: ich vermute, daß Peter nach Hause geht.*

oder:

(2'') *Peter geht nach Haus. Das vermute ich.*

Aus diesen Ausführungen geht hervor, daß die Äußerung eine Mehrkomponentenstruktur der Inhaltseite aufweist. Das läßt sich durch die Formel

(ill (Prop))²

wiedergeben, in der „(Prop)“ — Proposition (Sachverhaltsbeschreibung) bedeutet und „ill“ das illokutionäre Element, das den Satz als Äußerung ausweist. Das illokutionäre Element enthält die Stellungnahme des Sprechers im allgemeinen. Die Stellungnahme des Sprechenden zur Aussage kann, wie oben angedeutet, modaler, jedoch auch emotionaler Art³ sein. Zu der Stellungnahme des Sprechers zählen wir auch die klassischen Redeabsichten: Aussage, Frage, Aufforderung usw.⁴ Für die Stellungnahme im allgemeinen gilt, daß sie in der Oberflächenstruktur des Satzes unmittelbar in Erscheinung tritt, oft aber darin nur indirekte Spuren hinterläßt, so in der Prosodik etwa. Die Modalität ist demzufolge auch eine Stellungnahme des Sprechers; sie gehört nicht zur Proposition, sondern zum illokutionären Element der Äußerung.

Wir fassen also die Modalität als eine sprachliche Kategorie auf, die dem Sprecher gestattet, dem Inhalt einer Äußerung bestimmte Bedeutungs-

¹ Wie bereits angedeutet, ist die Äußerung 2 in bezug auf die darin enthaltene Modalität vieldeutig. Äußerungen mit „sollen“ in Indikativ lassen sich durch den Kontext eindeutig machen. Für unsere Erläuterungen haben wir uns für „Vermutung“ entschieden, obwohl „Aufforderung“ oder „fremde Meinung“ an ihrer Stelle hätte stehen können.

² Engel, U. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin, 1977, S. 264.

³ Helbig, G./Buscha, J. *Deutsche Grammatik — Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, 1977, S. 449.

⁴ Engel, U. a.a.O., S. 265.

selemente hinzuzufügen, durch die der Hörer informiert wird, ob der in der Äußerung ausgedrückte Sachverhalt von seinem Standpunkt aus real, notwendig, möglich, erlaubt, beabsichtigt oder nur angenommen, vermutet, d.h. potential, vermittelt, d.h. referiert oder irreal ist.

Diese Definition trägt der Tatsache Rechnung, daß die Modalität nicht unmittelbar zum Inhalt der Äußerung gehört und faßt sie als etwas dem Inhalt Hinzugefügtes auf.

2. Unter *semantische Kategorien der Modalität* verstehen wir modale Inhalte wie Realität, Irrealität, Möglichkeit, Notwendigkeit, Potentialität (Annahme, Behauptung usw.), fremde Meinung (indirekte Rede) usw.

Solche semantischen Kategorien sind übereinzelsprachig, d.h. sie können in jeder einzelnen Sprache realisiert werden. Jede Sprache verfügt über eigene Ausdrucksmittel, um die genannten semantischen Kategorien der Modalität zu realisieren.

Darin ist die Möglichkeit kontrastiver Untersuchungen im Bereich der Modalität begründet. Gegenstand solcher Untersuchungen können doch nicht die modalen Inhalte sein, sondern die Mittel, durch welche die modalen Inhalte in jeder von den kontrastierten Sprachen ausgedrückt werden. Entscheidend für die Beschreibung der einzelnen Kategorien der Modalität sind die drei an der Modalität der Äußerung beteiligten Größen: nämlich die Quelle der Modalität (weiter Q), das Ziel der Modalität (weiter Z) und der Sprecher (weiter S), ihre Rollen und ihre gegenseitigen Beziehungen bei der Gestaltung jeder einzelnen semantischen Kategorie der Modalität.

Unter Q verstehen wir die „Seite“, die die Modalität der Äußerung bewirkt. Für Q steht meistens S, jedoch auch äußere Umstände oder eine dritte Person.

Z bezeichnet die „Seite“, die für die von Q bewirkte Modalität gilt. Z ist meist der Hörer, kann aber auch der Sprecher oder eine dritte Person sein.

Um das Zusammenwirken dieser Größen und ihre unterschiedlichen Rollen bei der Realisierung der semantischen Kategorien der Modalität kurz zu veranschaulichen, gehen wir von den folgenden zwei Äußerungen aus:

(3) *Peter muß das Haus verlassen.*

(4) *Peter muß das Haus verlassen haben.*

In (3) stehen für Q im allgemeinen objektive Umstände: sie bewirken Peters notwendigen Umzug. Z ist in diesem Fall das Subjekt des Satzes, also Peter, denn für ihn gilt die Notwendigkeit, das Haus zu verlassen. Der Sprecher berichtet dem Hörer über den notwendigen Vollzug des verbalen Geschehens durch Peter. Zwischen den drei an der Modalität der Äußerung (3) beteiligten Größen besteht keine Identität: $Q \neq Z \neq S$.

Q in (4) ist der Sprecher, denn von ihm geht die starke Annahme aus, daß Peter das Haus verlassen habe.

Für Z steht in (4) nicht das Subjekt, Peter, sondern der Hörer, denn für diesen gilt die Vermutung und nicht für Peter.

In (4) liegt die Identität $Q = S$ vor.

Wir sehen also, daß man mit Hilfe dieser drei Größen bzw. der Beziehungen zwischen ihnen und ihrer unterschiedlichen Rolle die unterschiedlichen semantischen Kategorien der Modalität, die von einem und demselben Ausdrucksmittel, in unserem Fall vom Modalverb *müssen* in Fügung mit einem Infinitiv, ausgedrückt werden, ziemlich eindeutig beschreiben und auseinanderhalten kann.

3. Unter *Ausdrucksmitteln der Modalität* verstehen wir sprachliche Mittel, über die eine Sprache verfügt, um Modalität auszudrücken.

Aus der Definition geht hervor, daß man nicht von Ausdrucksmitteln der Modalität im allgemeinen sprechen kann, sondern nur von den modalen Ausdrucksmitteln einer bestimmten Sprache, anders ausgedrückt, sie haben einzelsprachigen Charakter. Im folgenden wird von modalen Ausdrucksmitteln im Deutschen die Rede sein.

Die Ausdrucksmittel gehören verschiedenen Ebenen der Sprachbeschreibung an. Man kann dabei grammatische und lexikalische Mittel unterscheiden.

Obwohl die Auffassung verschiedener Autoren über die Mittel, die als Ausdrucksmittel der Modalität im Deutschen anzusehen sind, voneinander abweichen, läßt sich für die deutsche Sprache folgende Liste der modalen Ausdrucksmittel aufstellen:

- 1) morphologische Mittel: Modi
- 2) syntaktische Mittel: modale Fügungen: *werden* + Inf. I/II;
haben + Inf; *sein* + Inf; Satzkonstruktion
- 3) lexikalische Mittel: Modalverben, Modalitätsadverbien bzw. Modalwörter, modale Vollverben
- 4) bestimmte Wortbildungsmittel

Diese Mittel sind durch ein System von semantischen Beziehungen wie die unter Punkt 2 beschriebenen miteinander verbunden und bilden zusammen das *Modalsystem* der deutschen Sprache.

Dabei ist folgendes festzuhalten:

a) Ausdrucksmittel der Modalität, die unterschiedlichen Sprachebenen angehören, können eine und dieselbe semantische Kategorie der Modalität ausdrücken (So z.B. die Modalverben *müssen*, *sollen*, *können*, *dürfen* und *mögen* im sogenannten subjektiven Gebrauch und die Modalitätswörter);

b) Unterschiede zwischen den einzelnen Mitteln zum Ausdruck einer bestimmten semantischen Kategorie der Modalität machen sich hauptsächlich in ihrer Intensität, in dem Grade ihrer Ausnutzung sowie in der Möglichkeit ihrer wechselartigen Vertretbarkeit und in der daraus resultierenden stilistischen Schattierung bemerkbar;

c) Ein und dasselbe Ausdrucksmittel der Modalität kann unterschiedliche semantische Kategorien der Modalität bezeichnen (vergleiche die modale Leistung von *müssen* in den Äußerungen (3) u. (4));

d) Einzige Ausdrucksmittel der Modalität, die in jeder Äußerung obligatorisch erscheinen, sind die Modi — alle anderen sind nicht obligatorisch.

4. „Der *Modusbegriff* ist unbrauchbar, ärgerlich und irreführend, weil er mitten durch alle Sprachstrukturen schneidet. Einige Modi sind Tempora

so der ganze Indikativ ... Die anderen Modi sind Verbformen der verschiedensten Art, aber keineswegs die Verbformen in ihrer Gesamtheit (...). Alle Tempora sind Modi, oder kein Tempus ist Modus: Das kommt aufs gleiche heraus, da der Modusbegriff sowieso nichtssagend ist."⁵

Dieses Zitat, das von Weinrich stammt, macht uns auf die heikle Problematik des Modusbegriffs im Deutschen aufmerksam. In der Tat, die Kategorie Modus ist unter den Linguisten sehr umstritten. Trotz der zahlreichen Untersuchungen über diese Kategorie besteht weiterhin keine einheitliche Auffassung über die Definition der Modi, ihre Anzahl und ihre Leistung.

Im allgemeinen spricht man von drei Modi im Deutschen: Indikativ, Imperativ und Konjunktiv und teilt den letzten noch in Konjunktiv I und Konjunktiv II auf, oder gleich von vier Modi: Indikativ, Imperativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II⁶ oder gar von keinem⁷.

Der Umfang der Arbeit gestattet uns nicht, auf die einzelnen Auffassungen einzugehen und uns damit auseinanderzusetzen. Darum beschränken wir uns hier auf eine sehr kurze Darlegung unserer Auffassung über den Modus und seine Leistung beim Ausdruck der Modalität.

Bei der Modusdefinition gehen wir davon aus, daß jede grammatische Kategorie eine Form hat, die in der Kommunikation einen bestimmten Zweck erfüllt. Der zu erfüllende Kommunikationszweck wird in der funktionalen Grammatik Funktion genannt. Form und Funktion (Inhalt) stehen in einem Wechselspiel.

Unter Modus verstehen wir die formalen Mittel, über die ein Verb im prädikativen Zentrum einer Äußerung verfügt, um bestimmte semantische Kategorien der Modalität auszudrücken.

Der Modus ist also eine Formkategorie des Verbs. Der Inhalt dieser Formkategorie des Verbs ist Modalität (bzw. bestimmte semantische Kategorie der Modalität).

Darin wird das Wechselspiel zwischen Modus als Formkategorie und Modalität als Inhaltskategorie noch einmal deutlich veranschaulicht.

5. Oft gilt der *Indikativ* als „allgemeingültige neutrale Grundform der Modi, von dem man abweicht, wenn eine besondere Stellungnahme zur Geltung einer Äußerung ausgedrückt werden soll“⁸. Diese Auffassung vom „neutralen“ Indikativ stimmt nicht ganz. Wir vertreten den Standpunkt, daß der Sprecher vom Indikativ gar nicht abzuweichen braucht, wenn er seine Stellungnahme zur Geltung einer Äußerung ausdrücken will, denn bereits seine Entscheidung, den Indikativ und nicht etwa den Imperativ oder den Konjunktiv zu gebrauchen, drückt seine Stellungnahme dazu aus, nämlich: er betrachtet das verbale Geschehen der betreffenden Äußerung als *real* und nicht etwa als „gewünscht“ oder „irreal“.

⁵ Weinrich, H. „Tempus“ *Sprache und Literatur* 16, Stuttgart, 1964, S. 217.

⁶ Brinkmann, H. *Die deutsche Sprache — Gestalt und Leistung*, Düsseldorf, 1971.

⁷ Engel, U. a.a.O., 1977.

⁸ Erben, J. *Deutsche Grammatik. Ein Leitfaden*, Frankfurt am Main, 1968, S. 62.

vergleiche:

(5) *Peter gibt mir das Buch.*

(6) *Gib mir doch mal das Buch her!*

(7) *Peter hätte mir das Buch gegeben, wenn ...*

Wir fassen also den Indikativ als eine Verbform auf, mit deren Hilfe der Sprecher den in der Äußerung ausgedrückten Sachverhalt als real hinstellt.

6. Der Indikativ erlaubt ein vielfältiges *Zusammenwirken mit anderen Ausdrucksmitteln* der Modalität. Dadurch erhält die Aussage weitere modale Inhalte:

a) Indikativ + Modalwörter (Modalpartikeln, Abtönungspartikeln, Existimatoria (Diese unterschiedlichen Bezeichnungen gelten nahezu als synonym)).

(8) *Er ist wahrscheinlich angekommen.*

In (8) drückt der Sprecher eine Vermutung mit einem mittleren Wahrscheinlichkeitsgrad aus. Das, was die Äußerung als eine Vermutung ausweist, ist nicht etwa der Indikativ, sondern das Modalwort *wahrscheinlich*. Der Indikativ weist auf die Geltung dieser Annahme durch den Sprecher hin: sie wird als „real“, als „gegeben“ angesehen. Eine Modusänderung:

(9) *Er wäre wahrscheinlich angekommen, wenn ...*

weist die Annahme als „irreal“, als nicht „gegeben“ aus.

b) Indikativ + Modalverb

(10) *Er wird bald kommen.*

(11) *Er wird wohl angekommen sein.*

In (10) und (11) drücken die Fügungen „werden + Inf I/II“, die in der traditionellen Grammatik als Futur I/II bezeichnet werden, ebenfalls Annahmen des Sprechers aus. Es ist auch hier wiederum nicht der Indikativ das Ausdrucksmittel der semantischen Kategorie der Modalität Annahme, sondern das Hilfsverb *werden* mit dem Infinitiv. Gerade diese modale Leistung von *werden*, zu der noch einige formale Merkmale hinzukommen, weist das Verb *werden* als Modalverb aus.

7. Der Indikativ behält seine modale Leistung, auch wenn er im *Absichtssatz* oder im *Bedingungssatz* steht. Die „Absicht“ bzw. die „Bedingung“ ist in diesem Fall „vom Sprecher als 'gegeben' hingestellt, ohne daß es deswegen in der Wirklichkeit vorhanden zu sein braucht“⁹. Vergleiche:

(14) *Er verlässt die Wohnung, ohne daß er sie abschließt.*

(15) *Er tut so, als ob er uns nicht sieht.*

8. Die Konkurrenz des Indikativs mit anderen Modi

a) mit dem Imperativ

Vollverben und einige Modalverben in der 2. Person des Indikativs Präsens in Äußerungen, die zusätzlich graphisch durch Ausrufezeichen, artikulatorisch durch eine nachdrückliche Betonung gekennzeichnet sind, können als Konkurrenzformen für den Imperativ stehen:

(16) *Du schweigst jetzt!*

(17) *Du wirst jetzt schweigen!*

⁹ Brinkmann, H. a.a.O., S. 352.

(18) *Ihr müßt jetzt schweigen!*

(19) *Du sollst jetzt schweigen!*

Bei entsprechender Betonung kann das Verb im Indikativ Präsens auch in der 1. Person Plural oder 3. Person Plural stehen:

(20) *Wir wollen jetzt schweigen!*

(21) *Sie schweigen jetzt!*

In den Äußerungen (16)–(21) drückt der Sprecher eine Aufforderung im weitesten Sinn aus. Dabei ist zu bemerken, daß die Aufforderung in (16) und (17) besonders brüsk wirkt; in (18) ist sie auf eine objektive und in (19) auf eine subjektive Notwendigkeit zurückzuführen. In (20) richtet sich die Aufforderung an eine Gruppe, die den Sprecher miteinschließt und in (21) wirkt sie weniger höflich, als wenn man sie durch den Imperativ ausdrücken würde.

In allen diesen Äußerungen handelt es sich um ein nicht (noch nicht) realisiertes, um ein gewolltes Geschehen, das vom Sprecher durch den Indikativ „einfach als Tatsache...“, ohne Ausdruck eines Zweifels, daß das Gewünschte... nicht verwirklicht wird“¹⁰, hingestellt wird.

b) mit dem Konjunktiv

Der Indikativ konkurriert mit dem Konjunktiv beim Ausdruck der „fremden Meinung“ in der indirekten Rede und zwar dann, wenn der nach einem Verb des Sagens, Denkens usw. folgende Nebensatz eingeleitet ist:

(22) *Er sagt, daß er krank ist /sei/ wäre.*

Dabei müssen wir erneut unterstreichen, daß die mittelbare Wiedergabe der fremden Meinung in Indikativ als Zeichen dafür gilt, daß sie der Sprecher als etwas Gegebenes hinstellt. Das bedeutet jedoch nicht, daß es in Wirklichkeit so sein muß.

Eine „Identifizierung“, „Neutralisierung“ oder „Distanzierung“ des Sprechers von dem Wahrheitsgehalt der „fremden Meinung“ beim Gebrauch des Indikativs bzw. Konjunktivs Präsens und Konjunktivs Präteritum, wie oft behauptet wird, ist nicht immer nachweisbar.

Allen diesen Gebrauchsvarianten scheint uns das Merkmal „referiert“ gemeinsam zu sein; über alles andere entscheidet dann hauptsächlich der Kontext.

¹⁰ Erben, J. a.a.O. S. 63.

DIE MÄRCHENWIRKLICHKEIT E.TH. A. HOFFMANNs

SANDA MUNTEANU
Universität Bukarest

Durch GOETHE begründet und von den Romantikern vorrangig gepflegt, entwickelt sich das Kunstmärchen in der ersten Hälfte des 19. Jhds nach drei Richtungen: dem Ideenmärchen (NOVALIS), dem volkstümlichen Kunstmärchen (BRENTANO, HAUFF, MÖRIKE) und dem Novellenmärchen (TIECK, FOUQUÉ, HOFFMANN). Auch wenn es im Laufe der Zeit verschiedenartig bezeichnet wurde („Wirklichkeitsmärchen“, „Märchennovelle“, „novellenartiges Kunstmärchen“ u.a.m.), ist für das letztere die unüberbrückbare Spannung zwischen Realität und Wunderwelt, das vergebliche Streben nach Harmonie und Einklang, also nach der sog. Eindimensionalität, wesentlich. Denn einerseits ist das Märchen in der Realität verwurzelt, andererseits läßt es das Wunderbare in die bürgerliche Realität hereinkommen und die nüchterne Alltagswelt erschüttern. Außerdem weisen die Novellenmärchen auch durch ihren Aufbau Annäherungen an die Novelle auf.

Der originellste, eigenartigste Vertreter des Novellenmärchens ist zweifelsohne der Spätromantiker ERNST THEODOR AMADEUS HOFFMANN (1776—1822). Der tragische Widerspruch zwischen der kleinbürgerlichen, verspießerten Atmosphäre, in der HOFFMANN zu leben gezwungen war, und den enthusiastischen Illusionen eines äußerst empfindsamen und vielseitigen Künstlers, zu dem private Konflikte hinzukommen, bestimmen sein eigenartiges Weltbild, das den Schlüssel zum Verständnis seines ganzen Werkes hergibt. Denn stets pendelt der Dichter zwischen Wirklichkeit und phantastisch-grotesker, manchmal schauerlicher Traumwelt; einerseits schildert er höchst reelle Aspekte des Lebens, andererseits flieht er ins Wunderbare oder in die Ironie, die alles relativiert. Realität und Phantasiewelt dringen ineinander, stehen einander gegenüber, oder kämpfen gegeneinander; neben den normalen, durch Stand und Beruf in der sozialen Hierarchie verwurzelten Figuren aus der Alltagswelt treten Dämonen, Geister, Doppelgänger und andere skurrile, bizarre und grotesk verzerrte Gestalten auf.

Dieses Weltbild prägt auch HOFFMANNs Kunstanschauungen, die die Fähigkeit in den Mittelpunkt rücken, die Fiktion als wirklich darzustellen und ihr einen solchen Grad von Anschaulichkeit zu verleihen, daß sie die Wirklichkeit ersetzt. Die Realität erwächst aus der Phantasie, die Phantasie operiert aber mit Elementen der Wirklichkeit. Der Vernunft kommt die Rolle zu, die Willkür der Phantasie einzudämmen, damit das Phantastische den Eindruck des Reellen hervorrufe.

Diese Auffassung liegt auch dem Märchenschaffen HOFFMANNs zugrunde, denn keine andere Gattung bietet ihm in so hohem Grade die

Möglichkeit, die sinnlichen und die übersinnlichen Elemente miteinander zu verbinden, wie gerade das Märchen: „Ich meine, daß die Basis der Himmelsleiter, auf der man hinaufsteigen will in höhere Regionen, befestigt sein müsse im Leben, so daß jeder nachzusteigen vermag. Befindet er sich dann, immer höher und höher hinaufgeklettert, in einem phantastischen Zauberreich, so wird er glauben, das Reich gehöre auch in sein Leben hinein und es sei eigentlich der wunderbar herrlichste Teil desselben“, sagt HOFFMANN im Rahmengespräch des Bandes „Die Serapionsbrüder“¹.

So nimmt HOFFMANN innerhalb der Entwicklung des romantischen Kunstmärchens eine Sonderstellung ein, denn einerseits führt er die phantastischen Requisiten der Romantiker auf einen Höhepunkt, andererseits bleibt er viel tiefer in der Realität verankert als seine Zeitgenossen. Auf diese Sonderstellung weist schon HEINE 1835/36 in seiner „Romantischen Schule“ hin, als er HOFFMANN mit NOVALIS vergleicht: „Hoffmann war als Dichter viel bedeutender als Novalis. Denn letzterer mit seinen idealischen Gebilden schwebt immer in der blauen Luft, während Hoffmann mit allen seinen bizarren Fratzen sich doch immer an der irdischen Realität festklammert.“²

HOFFMANN selbst nennt sechs seiner Erzählungen Märchen, u.zw.: den „Goldenen Topf“ (1813/14), „Nußknacker und Mäusekönig“ (1816), „Das fremde Kind“ (1817), „Klein Zaches, genannt Zinnober“ (1819), „Die Königsbraut“ (1821) und „Meister Floh“ (1822), und von diesen pflegt die Märchenforschung auszugehen, obwohl auch andere Erzählungen stark ausgeprägte märchenhafte Züge aufweisen, wie z.B. „Die Brautwahl“, „Prinzessin Brambilla“, die an TIECKs „Runenberg“ erinnernden „Bergwerke zu Falun“ u.a.

Der Gehalt der Märchen kreist um eine Idee, die verschiedenartig variiert wird: Es gibt außer der sinnlich-konkreten Wirklichkeit auch eine übersinnliche, die nicht immer und von einem jeden erfaßt werden kann. Die Tore, die zu diesem höheren Reich — dem Reich der Poesie — führen, öffnen sich nur vor denen, die einen Sieg über die Vertreter der Materie und der Nüchternheit davonzutragen vermögen. Helden der Märchen sind oft unschuldige Kinder („Nußknacker und Mäusekönig“, „Das fremde Kind“), oder Jünglinge mit einem kindlichen, träumerischen, poetischen Gemüt (Anselmus im „Goldenen Topf“, Balthasar in „Klein Zaches“, Peregrinus Tyß in „Meister Floh“); diese stehen dem Leben hilflos und linkisch gegenüber und werden von den Mitmenschen für überspannt gehalten, weil sie sich in den trockenen Alltag nicht eingliedern können. Ihre angeborene poetische Veranlagung ermöglicht es aber gerade ihnen, letzten Endes in das höhere Reich Eingang zu finden. So ist Atlantis im „Goldenen Topf“ kein Zufluchtsort der Enttäuschten und am Leben Gescheiterten, sondern das höhere Reich der Poesie, das nur gewissen Auserwählten zugänglich ist.

¹ Hoffmann, E. Th. A. *Sämtliche poetische Werke*, Wiesbaden, o.J., Bd. 2, S. 581.

² Heine, Heinrich, *Sämtliche Werke in 7 Bänden*, hsg. von E. Elster, Leipzig, u. Wien, o.J. S. 301.

Die Handlung der Märchen spielt teils auf der reellen Ebene, teils auf der mythischen, die den Gang der reellen bestimmt.

H.-G. WERNER³ zeigt, daß das mythische Geschehen eigentlich die Exposition der Vordergrundhandlung darstellt, indem es deren Voraussetzungen aufdeckt; es reicht aber auch über diese Vordergrundhandlung hinaus, denn die Konflikte finden erst im mythischen Bereich ihre Lösung: die Helden sind — trotz des poetischen Gemüts — nicht imstande, ohne Hilfe der übernatürlich-mythischen Mächte den Weg in dieses Reich zu finden.

So vollzieht sich die Handlung der Märchen in drei Phasen (Mythos-Gegenwart-Mythos), in denen die Gegenwart nur ein Übergangsstadium darstellt, das von Mythos zu Mythos hinüberleitet. HOFFMANN geht von der Voraussetzung aus, daß es in einer längst vergangenen Urzeit eine totale Harmonie von Mensch, Natur und Gott gegeben habe, so daß die auf jene Zeit zurückführenden Mythen als unmittelbare Offenbarungen Gottes zu betrachten wären. Diese Harmonie gilt es wiederzugewinnen im höheren Reich der Poesie, für welches Atlantis ein Symbol ist.

Der Kampf zwischen dem Guten und dem Bösen — ein typisches Volksmärchenmotiv — wird von HOFFMANN in einer neuen Hypothese wiederaufgenommen. Denn das Böse wird durch die meist philisterhafte Alltagswelt, das Gute durch die wunderbar-mythische Welt dargestellt. Diese zwei Prinzipien führen eigentlich einen Kampf um den Helden, der zwiespältig zwischen den beiden steht. Der Konflikt entsteht in der Seele des Helden, das Motiv der Bewährung wird also verinnerlicht. Die Entscheidung des Helden für die mythisch-wunderbare Welt führt diese zum Sieg über den philisterhaften, trockenen Alltag. Der Held kämpft also nicht um Reichtum oder Geltung; die Überwindung des Philisterhaften in sich selbst führt ihn aber zum Erreichen der inneren Glückseligkeit im Reich der Poesie.

Die Hoffmann-Literatur hat immer wieder auf das Vorhandensein von zwei Wirklichkeiten in seiner Märchenwelt und auf die eigenartigen Beziehungen zwischen der „reellen“ und der „phantastischen“ Realität, — oder, mit anderen Worten, zwischen Alltagswelt und dem Bereich des Wunderbaren — hingewiesen. Größte Spannung und Zwielfichtigkeit bestimmen die Begegnung mit dem Übernatürlichen, den Übergang aus einem Bereich in den anderen. Und zwar entwickelt sich das Wunderbare inmitten der Realität, aus alltäglichen Gegenständen (bzw. Situationen) heraus. Diese Realität wird räumlich und zeitlich eindeutig lokalisiert; so beginnt im „Goldenen Topf“ die Handlung „am Himmelfahrtstage, nachmittags um drei Uhr ... in Dresden ... [am] Schwarzen Tor“, im „Meister Floh“ spielt die Handlung in Frankfurt, im „Nußknacker“ in einem durchschnittlichen, höchst realistisch dargestellten bürgerlichen Haus. Um so erschreckender ist der Einbruch des Wunderbaren in diese nüchterne Welt, z.B. wenn der Archivarius Lindhorst plötzlich als Stoßgeier davonfliegt, der metallene Türklopfer

³ Werner, Hans-Georg, E. T. A. Hoffmann. *Darstellung und Deutung der Wirklichkeit im dichterischen Werk*, Weimar 1962, S. 53.

sich zum grinsenden Lächeln verzieht und die Züge des Apfelweibes bekommt („Der goldene Topf“), oder die goldene Eule auf der Uhr sich in den Paten Drosselmeier verwandelt („Nußknacker“). Und es wirkt grotesk und zugleich komisch, wenn Lindhorst mit größter Selbstverständlichkeit von seinem Bruder, der zu den Drachen gegangen sei und von seinem vor 385 Jahren verstorbenen Vater erzählt („Der goldene Topf“), oder wenn Georg Pepusch seinem Freund bekennt, er sei im Grunde genommen die Distel Zeherit, während Swammerdamm zugibt, daß er selbst seit mehr als hundert Jahren in Delft begraben liege („Meister Floh“).

Ohne vorbereitende Einstimmung entsteht das Wunder, verflüchtigt sich aber bald und läßt den Helden im Ungewissen zurück, denn die Möglichkeit einer rationalistischen Deutung besteht jedesmal. Die zwei Bereiche gehen fast unmerklich ineinander über, und alles bleibt hypothetisch; das „Wunder“ hätte auch eine optische Illusion, eine Halluzination, eine Fiebervision oder ein Traum sein können. Die grausam-komische, befremdende Wirkung von HOFFMANNs Märchen — zeigt HANS MAYER⁴ — geht gerade vom Auftreten des Wunderbaren mitten in der banalen Alltagswelt und von der Behandlung des mythischen Bereiches mit den Mitteln der Alltagsrede aus. Bleibt aber infolge der Begegnung mit dem Wunderbaren ein konkreter Gegenstand zurück, so ist die Konfusion noch größer, der Zwiespalt im Inneren des Helden noch tiefer und der Kampf zwischen den zwei Prinzipien in seiner Seele noch heftiger.

Gerade die Einstellung dem Wunder gegenüber teilt die Märchengestalten in drei Gruppen: die Auserwählten, die Zugang zum wunderbaren Bereich haben (Anselmus im „Goldenen Topf“, Marie im „Nußknacker“, Balthasar im „Klein Zaches“, Peregrinus Tyß im „Meister Floh“) stehen am entgegengesetzten Pol zu den von der Materie abhängigen Philistern, die nur für die trockene, sinnlich faßbare Realität ein Auge haben (dem Konrektor Paulmann im „Goldenen Topf“, Amandus Nebelstern in der „Königsbraut“, den Eltern Maries im „Nußknacker“). Zwischen diesen zwei Extremen stehen die schwankenden Personen (z.B. Veronika im „Goldenen Topf“, Annchen in der „Königsbraut“), bei denen letzten Endes die philisterhafte Komponente den Sieg davonträgt.

Im Vergleich zu den anderen Romantikern erreicht in HOFFMANNs Märchen die Spannung zwischen Diesseits und Jenseits einen Höhepunkt. Im Ideenmärchen bleibt die erzählerische Welt einheitlich; ob von klassischer (GOETHE) oder von romantischer Ebene (NOVALIS), bewegt sich die Erzählung ausschließlich im märchenhaften Bereich. Auch das volkstümliche Märchen nähert sich — dank der Anlehnung an das Volksmärchen — einigermaßen der Einheitlichkeit, obwohl es dort die bürgerliche Wirklichkeit ist, die gelegentlich in die Märchenwirklichkeit hereinbricht. Im Novellenmärchen klaffen die zwei Wirklichkeiten auseinander und diese Diskrepanz wird bei HOFFMANN unüberbrückbar. Doch versucht HOFFMANN nicht

⁴ Mayer, Hans, *Die Wirklichkeit E. T. A. Hoffmanns* (Nachwort zu „E.T.A. Hoffmann. Werke in 4 Bänden“, Frankfurt/M. 1967, S. 467/468.

— sagt H. MAYER⁵ — die konkrete Welt in einem romantisch-mythischen Bereich aufzulösen, wie NOVALIS; die zwei Bereiche existieren stets miteinander und nebeneinander.

Daß sich HOFFMANN der Bizarrerie dieses Verhältnisses von Realität und Phantastik bewußt war, zeigt das Rahmengespräch in den „Serapionsbrüdern“; nach dem Erzählen des Märchens „Nußknacker und Mäusekönig“ wird gesagt: „Doch bleibt es ein gewagtes Unternehmen, das durchaus Phantastische ins gewöhnliche Leben hineinzuspielen und ernsthaften Leuten, Obergerichtsräten, Archivaren und Studenten, tolle Zauberkappen überzuwerfen, daß sie wie fabelhafte Spukgeister am hellen lichten Tage durch die lebhaftesten Straßen der bekanntesten Städte schleichen und man irre werden kann an jedem ehrlichen Nachbar.“ Der Zweck wird darin gesehen, „... daß sich daraus ein gewisser ironisierender Ton... bildet, der den trägen Geist stachelt.“⁶

In Wirklichkeit wird die Alltagsrealität sowohl satirisiert und ironisch relativiert, als auch kritisiert.

HOFFMANNs Kritik richtet sich teils gegen das Philistertum, teils gegen die höfische Welt. Der Dichter, der das spießbürgerliche Leben persönlich kennengelernt und dessen Begrenzung schmerzlich empfunden hat, entlarvt die Platttheit, Phantasielosigkeit und Nüchternheit des Philisters, dessen Unempfindlichkeit der Poesie gegenüber (der Konrektor Paulmann im „Goldenen Topf“, der aufklärerische Naturwissenschaftler Mosch Terpin in „Klein Zaches“). Dieser trockenen Alltagswelt wie auch der kleinbürgerlichen Enge eines Familienidylls steht Anselmus (im „Goldenen Topf“) gegenüber, kann sich ihnen nicht anpassen und findet den Weg, der zur Atlantis führt. So erscheint die mythische Ebene als eine Notwendigkeit in einer philisterhaften Welt, in deren engen Grenzen der künstlerisch veranlagte Mensch sich nicht entfalten kann. Doch wird das Philistertum ohne Bosheit, nur mit Humor und Ironie geschildert.

Um so unerbittlicher ist dagegen die Satire gegen die überholten Formen der feudal-höfischen Welt und sie wird mit wachsender Schärfe geführt angefangen mit dem „Nußknacker“ (im eingeschlossenen „Märchen von der harten Nuß“), über „Klein Zaches“, bis zu den Knarrpanti-Episoden im „Meister Floh“. HOFFMANN ironisiert besonders die innere Hohlheit und Starrheit des Lebens am Hofe; die Höflinge treten als Marionetten auf, als leblose Bestandteile einer veralteten Maschinerie, die keine Existenzberechtigung mehr hat. Die Scheinwelt des Hofes erscheint als ein historischer Anachronismus, der sich in toten Konventionen, im Spiel mit leeren Formen erschöpft und der Lächerlichkeit preisgegeben wird. Und in den Knarrpanti-Episoden („Meister Floh“) geht HOFFMANN von der genau protokollierten Realität der berüchtigten „Demagogenverfolgungen“ aus und entlarvt den

⁵ Mayer, Hans, *ibidem*. S. 466.

⁶ Hoffmann, E. Th. A., *Sämtliche poetische Werke*, op. cit. S. 248.

Rechtsmißbrauch in der feudalen Gesellschaft und die Praktiken der preußischen Polizeibehörde⁷.

Der echte Künstler wird von beiden Seiten bedroht: sowohl vom kunstfeindlichen Philistertum als auch von der feudalen Hierarchie, also von den zwei Stützpfeilern der Gesellschaft in der Periode der Restauration.

Die Art, wie die verschiedenen Strukturelemente variiert werden, weist auf die Entwicklung von HOFFMANNs Märchenschaffen hin.

Im „Goldenen Topf“ greifen die zwei Ebenen — Wirklichkeit und phantastische Welt — so fest ineinander, daß man den Übergang aus der einen in die andere kaum verfolgen kann, um so mehr als infolge des ständigen Wechsels der Erzählperspektive der Leser die Aussage des Dichters manchenorts schwerlich von den Vorstellungen des Helden abzugrenzen vermag; das Wunder wird rein psychologisch erfaßt, es existiert nur im Inneren Anselmus'. Zwar triumphiert letztlich die wunderbare Welt, der Held wird aus der Enge des philisterhaften Alltags befreit und erreicht in der Ehe mit dem geliebten Schlänglein Serpentina ein höheres Glück im Reich der Poesie, in Atlantis; doch bewahrt der Dichter diesem Reich gegenüber eine gewisse ironische Distanz, so daß nicht nur die wirkliche, sondern auch die wunderbare Welt relativiert wird. „Nußknacker und Mäusekönig“ und das „Fremde Kind“ folgen demselben Schema, nur daß die mythischen Zusammenhänge vereinfacht werden, denn sie werden aus der Perspektive von Kindern gesehen. „Klein Zaches, genannt Zinnober“ bedeutet einen Wendepunkt, denn die zwei Bereiche stehen sich nun als unvereinbare Gegensätze gegenüber; die wunderbare Welt wird als eine Selbstverständlichkeit betrachtet, das Wunder wird auch von den anderen Menschen wahrgenommen, und die Wirklichkeit als Gegenpol der wunderbaren Welt entwertet. HOFFMANN versucht nicht mehr, beide Welten zu relativieren oder in der wirklichen Elemente der höheren zu entdecken, sondern er hebt die Unvereinbarkeit der zwei Welten und die Überlegenheit der poetischen hervor. Ein Abstand von nur fünf Jahren trennt die Entstehung des „Goldenen Topfes“ von der des „Klein Zaches“; es sind aber gerade die Jahre 1814—1819, in denen der Übergang zur reaktionären Restaurationszeit geschieht, so daß die geänderte Märchenauffassung zugleich die ablehnende Einstellung HOFFMANNs der Entwicklung Deutschlands gegenüber widerspiegelt.

Die innere Geschlossenheit der ersten Märchen geht in den letzten verloren. In der „Königsbraut“ wird das Märchenhafte parodiert; „Meister Floh“ strebt vergeblich nach der Einheit der zwei Welten aus dem „Goldenen Topf“: der tolle Spuk, die Skurrilität und Bizarrerie erreichen einen kaum zu überbietenden Höhepunkt.

Auch was die Lösung der Konflikte betrifft, ist eine Entwicklung festzustellen.

⁷ Als Kammergerichtsrat und Mitglied der Immediat-Untersuchungs-Kommission mußte Hoffmann in Prozessen gegen die sog. „Demagogen“ auftreten; er setzte sich jedesmal für Gerechtigkeit und mildere Strafen ein. Die Knarrpanti-Episoden wurden von der Zensur gestrichen und gegen Hoffmann wurde ein Disziplinarverfahren eröffnet. Nur Krankheit und Tod retten ihn vor den Folgen des Prozesses.

Im allgemeinen enden HOFFMANNs Märchen — zum Unterschied von denen TIECKs — mit einem guten Ausgang, wie die Volksmärchen; doch ist es ein anderes Glück, das hier erreicht wird. Im „Goldenen Topf“ und im „Nußknacker“ gelangen die Helden — Anselmus, bzw. Marie — in ein Reich der Poesie (Atlantis, bzw. das Puppenreich), das außerhalb des Realitätsbereiches existiert. In „Klein Zaches“ verlobt Balthasar seine glückliche Ehe auf einem Rittergut, das mit der reellen Welt koexistiert, denn es befindet sich in der Nähe der Stadt Kerepes, und Candida — seine Gattin — ist kein übernatürliches Wesen mehr, sondern die Tochter des Professors Mosch Terpin. In der „Königsbraut“ aber und im „Meister Floh“ sind es schon kleinbürgerliche — man könnte fast sagen philisterhafte — Ehen in der Alltagswirklichkeit, die die Handlung abschließen: Annchen („Die Königsbraut“) heiratet nicht den Gemüsekönig Daucus Carota, sondern den Durchschnittsmenschen Amandus Nebelstern und Peregrinus Tyß („Meister Floh“) wird mit Röschen, der Tochter des Buchhändlers, glücklich und nicht mit der aus dem jenseitigen Bereich kommenden Prinzessin Gamaheh. Die Tatsache, daß Peregrinus Tyß erfährt, er selbst wäre — Höhepunkt des absurden Spuks! — der mythische König Sekakis, ändert nichts an der Situation, denn er bleibt im bürgerlichen Alltagsleben verwurzelt.

„Im Spätwerk des Dichters“ — sagt HANS MAYER⁸ — „wird der atlantische Bereich immer stärker und versöhnender in die Alltagswirklichkeit zurückgeführt, die für den späten Hoffmann allerdings nicht eine Wirklichkeit der Höfe und bürgerlichen Ästheten ist, sondern der einfachen Menschen im Volk.“

Der Abstand zwischen den zwei Welten nimmt also im Laufe der Zeit ab. Auch bei HOFFMANN zeigt sich der allmähliche Übergang zu einem biedermeierlichen Lebensgefühl, auch er steht — wie HAUFF und MÖRIKE — auf der Schwelle des Frührealismus.

⁸ Mayer, Hans, *Die Wirklichkeit E. T. A. Hoffmanns*, op. cit. S. 494.

ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПЕНКА ИЛИЕВА
Софийский Университет

Структура научной коммуникации как специфичной формы социальных отношений, связана с процессом обмена профессиональной информацией или усвоением новых знаний — основного фактора учебного процесса. Специфика учебного процесса в высших учебных заведениях зависит от нескольких основных условий и характеристик, таких, как: 1) опора на самостоятельную подготовку учащихся; 2) творческая активность студентов; 3) систематичность и последовательность учебного процесса; 4) индивидуальные особенности студентов.

При изучении иностранного языка работа с научным текстом — его разбор, усвоение и воспроизведение — носит специфичный характер и представляет ряд трудностей, поэтому восприятие научного текста зависит не только от степени владения языковыми средствами, но и от знаний воспринимающего по соответствующей дисциплине.

С другой стороны, при изучении иностранных языков необходимо отметить исключительно важное значение текста, так как именно текст, а не отдельное предложение, является главной единицей в этом процессе обучения (Негневицкая Е., 223). В последние годы значительно вырос интерес к тексту как единому целому, а вопросами, которые он ставит, занимаются такие науки, как языкознание, психолингвистика, психология, теория коммуникации, методика обучения иностранным языкам, реклама и другие.

Один из конкретных вопросов, рассматриваемых здесь и занимающих важное место в изучении иностранных языков, связан с ответом на вопрос: отдельное ли предложение или целый текст является основной единицей обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях при использовании научного текста как учебного материала.

В связи с данным аспектом, относящимся к тексту, особое значение в восприятии научного текста в процессе обучения иностранным языкам имеет определение типа научного текста, с одной стороны, и критериев подбора и составления текстов, с другой стороны. В этом отношении научные тексты можно разделить на два типа: тексты из учебников и тексты научных монографий, статей, докладов, сообщений.

Тексты из учебников отличаются от других текстов следующими показателями: относительной простотой синтаксических конструкций, стандартностью языка, повторением одних и тех же конструкций, слов и словосочетаний. Затем, характерной является для них и цельность смысловых структур, гарантирующая более быстрое их понимание и восприятие.

Тексты научных монографий, статей, докладов и т.д. подают научную информацию не в такой обобщённой форме, как учебники. В них существуют дополнительные трудности, связанные с более сложными синтаксическими конструкциями, с новыми терминами, с особенностями стиля и др.

В процессе обучения иностранным языкам используются тексты обоих типов. Работа над одним или другим видом текста зависит от степени владения изучаемым иностранным языком, а также от цели занятий. Поэтому в последние годы особый интерес уделяется теоретическим аспектам и экспериментальным исследованиям научного текста с целью раскрытия его основных характеристик не только с точки зрения особенностей начала его функционирования в сознании обучающегося (Андрющенко Т.Я., — 5). Результаты исследований подобного типа могут быть использованы как основа в выработке системы критериев подбора и составления научных текстов (Ляховицкий М. В., Емельянова А. А., Гринюк Г. А., 110).

Восприятие научного текста в зависимости от специальности студентов связано с логико-синтаксической структурой текста и с профессиональной ориентацией языковых знаний у обучающихся. Восприятие в большей мере зависит от трудностей текста. Естественно, возникает вопрос: что даёт нам основание определять, что один текст труднее другого?

Известны различные мнения по поводу классификации научных текстов в зависимости от их трудности. По мнению И. А. Зимной (Зимная И. А. 85), можно выделить следующие уровни трудностей текстов:

1. субстанциональный уровень, где существует монообъектная связь между частями текста;
2. ассоциативный уровень, который образуется при помощи нескольких субстанциональных элементов в тексте;
3. ситуативный уровень, наблюдаемый в текстах, в которых несколько субстанциональных объединены одной микротемой;
4. микротематический уровень, получаемый в результате объединения различных субстанциональных и ситуативных элементов под общей основой;
5. тематический уровень — общее понятие текста как результата языковой коммуникации.

Восприятие научного текста в процессе изучения иностранных языков зависит и от общих дидактических принципов учебного процесса, которыми нельзя пренебрегать при подборе и составлении научных текстов, имеющих учебную цель (Борьботко В. Г., 171).

При адаптации учебного текста во избежание ошибок, которые иногда приводят к затруднениям в смысловом восприятии темы, представленной текстом, могут быть использованы некоторые результаты, полученные в молодой области языкознания — лингвистике текста, исследующей внутреннюю организацию текста (Борьботко В. Г., 172).

Речь идёт о следующих двух принципах:

- 1) Принцип лингвистического анализа, при котором сегментирование текста основано на естественном смысловом делении автора и характере лексико-грамматических связей в тексте.

Лингвистический анализ текста включает в себя главным образом три этапа исследования, которые могут быть определены следующим образом: а) разделение текста на части с точки зрения исследования задачи темы, представленной данным текстом; б) определение связей, существующих между этими частями; в) использование данных из а) и б) для установления закономерностей структуры текста.

Самые короткие коммуникативно-значимые сегменты называются енонсемами. Внутри енонсем не действуют правила «между-фразового» синтаксиса, но енонсема сохраняет самое важное качество текста как целостной единицы — его коммуникативную функцию. В качестве естественных границ между отдельными енонсемами выступают знаки припинания, а также и союзы.

Если взять в качестве критерия смысловое деление, данное автором научного текста в оригинале, то в роли отдельных элементов будут выступать междометия, простые предложения, простые предложения в составе сложного, любая отдельная самостоятельная часть, входящая в состав сложного предложения.

Сегментация текста с целью выделения енонсем связана с выявлением их структурных и функциональных характеристик, так как в процессе восприятия научного текста они имеют первостепенное значение. Восприятие научного текста окажется безрезультатным, если представлению целого текста не будет предшествовать углублённая работа преподавателя по разработке разнообразных упражнений. Через их посредство знания обучающихся будут последовательно и систематически расширяться и углубляться, что создаст условия для более полного восприятия целого текста.

Одни авторы различают два вида енонсем: презентирующие и характеризующие. Презентирующие енонсеммы представляют основной объект в тексте. Экспериментальные исследования показывают, что в состав презентирующих енонсем обязательно входят имена существительные.

Современные методы обучения иностранным языкам дают возможность разрабатывать разные по виду сочетания презентирующих и характеризующих енонсем, определяемых в зависимости от этапа обучения иностранному языку, от интенсивности и целей, преследуемых при разработке научного текста, о котором пойдёт речь дальше.

2) В основе второго принципа лежит использование научного текста с учебной целью. На практике это значит, что после сегментации текста на енонсеммы и создания широкого спектра упражнений, соответственно их основному делению на презентирующие и характеризующие, при «начинке» енонсем должны быть использованы все возможности для семантического «исчерпывания» темы, т.е. для закрепления и обогащения всех синтагматических связей, существующих в сознании обучающегося. Постоянная активизация этих связей и расширение сферы их обмена представляют собой более целостное восприятие научного текста в процессе обучения, при использовании всех лексических и грамматических возможностей языка.

В начале этой статьи было сказано, что при обучении во всех высших учебных заведениях преподаватель рассчитывает на самостоятельную под-

готовку студента и на его творческую активность. Мы считаем, что при работе над восприятием научного текста именно эти два момента учебного процесса должны лежать в основе перехода от обучения с использованием учебного материала на базе текстов из учебников к текстам научных монографий, докладов, статей, сообщений и др., обладающих дополнительными трудностями. Так, и в условиях аудиторных занятий с преподавателем, и при самостоятельной подготовке студента работа должна проводиться над целым научным текстом, учитывая различные типы трудностей. Так осуществится не только систематичность и последовательность учебного процесса во всех высших учебных заведениях при изучении иностранных языков, но и сохранится у обучающихся интерес к урокам. При самостоятельной подготовке студентов не обязательно повторение упражнений, разработанных с преподавателем — это будет для них скучным и досадным занятием. Должны быть использованы творческие возможности обучающихся. Так, например, целью самостоятельной подготовки может стать написание конспектов, докладов и др.

Более способные студенты могут заниматься и адаптацией текстов в оригинале. Этот вид заданий для самостоятельной работы студентов даёт возможность преподавателю проследить объективно процесс и степень восприятия научного текста.

В процессе обучения в высших учебных заведениях используются различные типы чтения научного текста, с помощью которых удовлетворяются те или иные практические потребности в области специальности. По этому поводу американские и советские исследователи (Фоломкина С. К., 98) отличают четыре типа чтения: изучение текста, знакомство с текстом, общий просмотр текста и отыскивание определённой задачи или места в тексте.

При каждом виде чтения степень восприятия целого текста и его понимание различны и зависят не только от практической цели студента, но также от его знаний по данной дисциплине-специальности и в области языка, на котором производится чтение.

Не раз ставился вопрос о месте перевода при работе с научным текстом в процессе обучения иностранным языкам. Мнения по этому поводу различны, иногда крайне противоположны: отрицается перевод вообще или, наоборот, оценивается его эффективная роль в этом процессе (Кусков В. В., 78; Базиев А. Т., Троянская Е. С., 89).

Многолетняя практика, а также и теоретические формулировки вопроса по восприятию текста (Леонтьев А. А., 23; Леонтьев А. Н., 5) дают основание считать перевод полезным средством в обучении и восприятии научного текста, особенно, когда имеются в виду негетерогенные студенческие группы, перевод через язык-посредственный считается не только бесполезным, но даже противостоит процессу правильного и полного восприятия научного текста.

Механизмы, действующие при восприятии иностранного языка, ещё не всецело и окончательно исследованы наукой. Бесспорно, что знание этих механизмов помогает исследованиям в области методики обучения иностранным языкам.

Вот почему хотелось бы припомнить слова Г. Палмера о многостороннем подходе к этому процессу, со всех сторон, разными путями, с помощью различных форм и средств (Палмер Г., 37).

БИБЛИОГРАФИЯ

- АНДРЮЩЕНКО Т. Я., *К вопросу о восприятии текстов в ситуации общения*. В.: Проблемы связности и цельности текста, Москва АН СССР, 1982, с. 4—18.
- БАЗИЕВ А. Т., ТРОЯНСКАЯ Е. С., *Перевод как один из эффективных способов обучения чтению и пониманию научной и технической литературы*. — В кн.: Обучение чтению научного текста на иностранном языке, Москва, «Наука», 1975, с. 87—95.
- БОРЬБОТКО В. Г., *Анализ учебного текста с учётом его смыслового восприятия*. — В кн.: Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия, Киев, «Вища школа», 1979, с. 171—187.
- ЗИМНАЯ И. А., *Внешняя и внутренняя наглядность в обучении говорению*. — В кн.: Аудиовизуальные и технические средства в обучении, Москва, Изд. Московского университета, 1975, с. 81—105.
- КУСКОВ В. В. *Перевод в обучении научных работников иностранным языкам*. В кн.: Обучение чтению научного текста на иностранном языке, Москва, «Наука», 1975, с. 77—86.
- ЛЕОНТЬЕВ А. А., *Восприятие текста как психический процесс*. В кн.: Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия, Киев, «Вища школа», 1979, с. 18—30.
- ЛЕОНТЬЕВ А. Н., *Психология образа*. «Вестник Московского университета», 1979, № 2, с. 3—18.
- ЛЯХОВИЦКИЙ М. В., ЕМЕЛЯНОВА А. А., ГРИНЮК Г. А., *Некоторые психолингвистические характеристики научно-технического текста*. В кн.: Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия, Киев, «Вища школа», 1979, с. 110—122.
- НЕГНЕВИЦКАЯ Е. И., *Функции текста в процессе обучения второму языку и виды действия с текстом*, Киев, 1979, с. 223—229.
- ПАЛЬМЕР Г., *Устный метод обучения иностранным языкам*, Москва, «Наука», 1961, с. 238.
- ФОЛОМКИНА С. К., *Зависимость типов упражнений от видов чтения*. В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков (в вузе, Москва, 1970, с. 93—108.

РУМЫНСКАЯ КРИТИКА ОБ ИСКУССТВЕ ЛЕОНИДА ЛЕОНОВА

ВІРДЖІЛ ШОПТЕРЯНУ
Бухарестский университет

На встрече со студентами и преподавателями нашего факультета, осенью 1967 года, Леонид Леонов, отвечая на вопросы, заметил, что ему трудно судить насколько удались его произведения, но одно он мог бы сказать: в них писатель воплотил свои самые сокровенные мысли и чувства, вложил всю свою душу, им он отдал все, вплоть до своего здоровья.

Именно в этой связи хотелось бы отметить, что творчество этого писателя проникнуто постоянной и искренней тревогой за судьбу и назначение человека в мире, человека, которого Леонов хотел бы видеть душевно красивым и морально стойким. Творчество Леонида Леонова может служить ярким примером вторжения таланта в «текущую действительность», которая со временем удаляется от читателя. В романе *Скутаревский* есть примечательный в этом отношении момент — когда автор, передав смысл разговора между представителем нового строя и старым ученым, пишет: «Оба они были почти однолетки, оба понимали друг друга трудно, точно перекликались через экватор, и оба шли по существу к одному и тому же, если взглянуть снисходительными, век спустя, глазами»¹. В этом замечании, сказанном как бы вскользь, выражено признание страстной заинтересованности и бескомпромиссности той позиции, с которой сам писатель относится к своим героям, смотря на них не «снисходительными, век спустя, глазами», а глазами их современника, участника «столкновений идей», разворотивших «все сердца и души», зачастую оценивая их по их отношению к этим «столкновениям».

Впервые с творчеством Л. Леонова румынский читатель знакомится в 1929 году, когда на румынский язык был переведен роман «Вор». Появляющиеся время от времени в 20-е и 30-е годы статьи с обзором советской литературы также стремились донести до румынского читателя сведения о лучших достижениях этой литературы в лице таких ее представителей, как Горький, Леонов, Шолохов, Вс. Иванов, Гладков, Федин, Островский, Сейфуллина, Маяковский, Есенин и др.

Румынская прогрессивная критика 20-х годов называет Леонова и Сейфуллину «подлинными детьми революции». В их произведениях (и здесь имеются в виду «Барсуки» и «Виринея»), — пишется в одной из статей, — «яркими и энергичными красками описано пробуждение к жизни деревни в самых отдаленных районах под гигантским импульсом революции». Их классовое

¹ Л. Леонов, *Собрание сочинений в девяти томах*, т. 5, Москва, 1961, стр. 275.

сознание, писала та же критика, их талант ставят этих писателей «на первую ступень сегодняшней русской литературы»². Леоновский роман «Барсуки» признается «шедевром», а сам автор, несмотря на его склонность к чрезмерным философским размышлениям, «настоящим артистом». Что особенно импонирует нашей критике 20-х годов в молодом Леонове, так это присущий его реализму «романтизм», отличающийся от «описательного реализма»³.

В самом портрете Леонова подчеркиваются те черты, которые накладывают на облик молодого писателя вера в будущее, в победное шествие революционных преобразований. «С обложки одной из книг, — вспоминал позднее о своих первых впечатлениях от леоновского творчества Захария Станку, — мне улыбался русский парень, с пышными волосами и глазами, полными света. Внешность Леонида Леонова была внешностью молодого крестьянина, прошедшего через школу и огонь революции ... Глаза Леонида Леонова смотрели в будущее с уверенностью и словно говорили мне: «Мы победили и идем вперед. Никакая сила в мире не может остановить нас и помешать претворению в жизнь наших идеалов».

Книга — сборник рассказов — свидетельствовала о том же»⁴.

Интересно, что в статьях 30-х годов ударение ставится на связи творчества Леонова с традициями русской классической литературы, на «старом и благородном стебле», от которого «привилось» творчество Леонова и других молодых русских писателей, давших замечательные литературные плоды. В статьях этих лет «Соть» характеризуется как произведение, превосходящее все, «что появилось в последние годы в русской литературе» а за Леоновым прочно укрепляется слава «сильнейшего пейзажиста, глубокого психолога и блестящего стилиста»⁵.

После 23 августа 1944 года румынский читатель получает возможность более широкого ознакомления с творчеством Леонова ибо большинство его произведений было переведено на румынский язык. А такие его пьесы как «Обыкновенный человек», «Нашествие», «Золотая карета» в 40—50-е годы были представлены румынской театральной публике.

Обращает на себя внимание некоторая необычность траектории установления контакта румынского читателя с леоновским творчеством, траектории, выходящей, на первый взгляд, за рамки какой бы то ни было системности. Так, первой книгой, переведенной на румынский язык в послевоенный период, оказалось «Взятие Великошумска» (1947), второй — роман «Соть» (1949), затем идут «Барсуки» (1953), «Нашествие» (1953), «Русский лес» (1956), «Золотая карета» (1957), «Дорога на Океан» (1958), «Обыкновенный человек» (1958), «Скутаревский» (1959), «Бегство мистера Мак-Кинли» (1961), «Evgenia Ivanovna» (1964), сборник «Новеллы» (1965), вторая редакция романа «Вор» (1967), «Метель» (1973).

² Mihail Ciobanu, *Literatura rusă de după război*, *Gînduri noi*, nr. 3, iul., 1928.

³ Al. Lipoveanu, *Gînduri și oameni*, *Flamura literară, artistică socială*, nr. 11—12, nov.—dec., 1927, стр. 531—538.

⁴ Zaharia Stancu, *Leonid Leonov. Bursucii*, *Contemporanul*, nr. 45, 6 nov., 1953.

⁵ *Adevărul literar și artistic*, nr. 529, 25 ian., 1931, стр. 7.

Однако, при всей кажущейся несистематичности, порядок опубликования на румынском языке леоновских произведений, оказывается, был не таким уж случайным: появление в 1947 году именно «Взятия Великошумска» можно объяснить тем интересом, который проявлял румынский читатель к событиям недавно отгремевшей войны.

Обращение вслед за этим внимания к «Соти» мотивировано созвучием ее темы — показ «творческого трудового процесса», борьбы «советского человека с силами прошлого и природы» — главной проблематике румынского общества того периода.

Появление каждого нового произведения Л. Леонова на румынском языке сопровождается массой откликов, рецензий, вступительных статей, чем и объясняется тот факт, что большинство из критических материалов о творчестве Леонова падает на 50—60-е годы, когда была переведена значительная часть его произведений.

Несмотря на разрозненный характер отдельных высказываний, ибо в своей основе это были статьи, посвященные тому или иному произведению Леонова, реже — отдельным проблемам леоновского творчества, несмотря на отсутствие у нас работ синтезирующего характера о творчестве Леонова все же представляется возможным выделить ряд констант, которые проходят через статьи и в которых нашли отражение некоторые из особенностей подхода нашей критики к советскому писателю.

Прежде всего открытие Леонова для румынского читателя было открытием поливалентности, многогранности таланта, одинаково ярко и оригинально проявившегося в романе, новелле, драме, публицистике. Постепенное ознакомление с творчеством Леонова приводило также к выводу о масштабности «маршрута современности», отраженного в его произведениях, представляющих в своей совокупности «настоящую энциклопедию эпохи». Творчество Леонова, как некое единое целое, сравнивается с эпопеей, в которой изображена широкая историческая фреска пути, пройденного советским обществом: от драматизма революции и гражданской войны, запечатленного в «Барсуках», к «романтическому протесту» послереволюционного периода, отраженному в «Воре», — отсюда — к подъему «творческого труда» славных лет социалистической индустриализации, представленных в «Соти» и в «Дороге на Океан», и, наконец, — отражение момента наивысшей исторической ответственности за революционные завоевания — в «Русском лесу».

На этом фоне значительный интерес для нашей критики представляет проблема системы леоновских образов, того места, которое занимают в ней, с одной стороны, персонажи-борцы, коммунисты, революционеры — персонажи, прошедшие через «громадную лабораторию» переживаний, образы стремления которых «отождествляются с моральными и духовными ценностями», утверждаемыми революцией и новым социалистическим обществом. С другой стороны, в леоновских произведениях вырисовывается категория персонажей, отставших от главного направления истории, которых в той или иной степени коснулась «мораль упадка». В этом плане подчеркивается

внимание Леонова к «трудным случаям», к «случаям крайностей», которые позволяют писателю углубиться в «исследование психологии странностей»⁶.

Отсюда всего один шаг до постановки проблемы отношения творчества Леонова к наследию Достоевского, встающей в статьях, начиная уже с 20-х годов. Вообще надо сказать, что хотя проблема отношения творчества Леонова к наследию русской классической литературы не получила еще специального освещения в нашей критике, но отдельные «ремарки» соотносят творчество Леонова с наследием Гоголя, Толстого, Чехова и в особенности Достоевского.

Связь творчества Леонова с наследием Достоевского, по мнению нашей критики, проходит по линии преемственности «психологической интенсивности», тонкого психологического мастерства. «Любитель анализа и путешествий в лабиринт психики, Леонов, подобно Достоевскому, — с которым в этом отношении у него имеется сходство, — через всесторонний психологический анализ освещает тайники человеческого сознания», — пишет видный современный писатель А. Филиппиде, подчеркивая вслед за этим, что этот анализ служит Леонову в большей степени для вскрытия глубоко спрятанной внутренней жизни персонажа, способной объяснить те пути, которыми он приходит к принятию «условий нового общества»⁷.

Вообще то искусство, с которым Леонов проникает во внутренний мир своих персонажей, зачастую владеющих «богатой духовной оркестровкой», удивляющих своей «психологической и интеллектуальной сложностью», оригинальностью и неповторимостью, — одна из проблем, особо интересующих нашу критику. Эта проблема ставится в статьях, посвященных романам «Барсуки», «Скутаревский», «Вор», «Дорога на Океан», пьесе «Золотая карета», в которых подчеркивается неослабеваемое внимание писателя к тому, как под «возрождающим импульсом революции» происходит преобразование индивидуума, создание новой социалистической личности. Интенсивность и богатство внутренней жизни этой личности находит свое объяснение в том, что леоновские персонажи имеют мощную опору в самой реальной жизни. Герои Леонова «самоопределяются» в соприкосновении с основными этико-философскими координатами эпохи, с «великими идеями и событиями революции», становясь интересными именно благодаря их духовным переживаниям, индивидуальный план которых созвучен с общественным, — отмечает критика⁸. При этом, как одно из достоинств леоновского реализма, подчеркивается тот факт, что как сама жизнь нигде не представлена писателем упрощенно, лишь в «белых и черных» красках, так и герои не получают в его творчестве искусственного деления на «персонажи-качества» и на «персонажи-дефекты»⁹. Это обстоятельство и ведет к тому доверию,

⁶ . Tamara Gane, *De la „preistorie“ la istorie*. Вст. статья к румынскому переводу: L. Leonov, *Bursucii*, București, 1961, стр. III—XVIII.

⁷ Al. Philippide, *Transformarea socialistă a unui om*, *Contemporanul*, nr. 43, 30 oct., 1959, стр. 3.

⁸ Nicolae Ciobanu, *În drum spre marele ocean*. *Scrisul bănăţean*, nr. 10, oct., 1959, стр. 44—48.

⁹ Leon Baconsky, L. Leonov. *Bursucii*, *Steaua*, nr. 1, ian., 1954, стр. 99—100.

с которым читатель следит за процессом преобразования леоновского персонажа.

Впечатление жизненности, исходящее от леоновских образов, отражает мастерство, с которым писатель раскрывает логику их внутреннего развития, а также умение писателя «очеловечить» свой персонаж, чего он достигает подчас отдельным жестом, словом или оттенком, «внесенным в состав его композиции». При этом, как отмечает поэт Йон Хоря в отношении романа «Скутаревский», у Леонова нет ни одного поступка, ни одного жеста «без тонкой ориентации»: «все мотивировано, объяснимо, приурочено» к тому месту, которое каждая деталь занимает «в ансамбле фактов»¹⁰.

Речь идет и об архитектонике леоновских произведений — следующей проблеме, интересующей нашу критику. Несмотря на высказывания некоторых критиков о растянутости того или иного леоновского произведения, вопрос о новаторстве советского писателя, открывающего новые возможности эпического жанра, о композиции таких его романов, как «Барсуки», «Соть», «Скутаревский», «Дорога на Океан», «Русский лес», остается объектом внимательного изучения и размышлений равно как и многоплановость и мастерство структуры леоновского романа, грандиозность его постройки. Критика писала о «солидности конструкции» романа «Скутаревский», о его оригинальности, заключающейся в богатстве и «многосторонности углов зрения», когда талант памфлетиста и сатирика идут рука об руку с талантом поэта, «восхищенного красотой природы».

Композиция леоновских произведений не случайно ассоциируется в сознании критиков с большим и сложным оркестром. При чтении леоновских романов «уже с первых страниц, — пишет наш известный критик и литературовед Шербан Чокулеску, — ощущаешь присутствие оригинального композитора», умело дирижирующего оркестром «социальных и естественных стихий», умеющего одним движением дирижерской палочки «утихомирить» взбунтовавшиеся стихии¹¹. В романах «Соть» — этой «современной эпопее социалистической индустриализации» — и «Дорога на Океан» критик видит подтверждение неисчерпаемых возможностей эпического гения, владеющего секретом композиционного искусства.

Внимание нашей критики привлекает также то значительное место, которое занимает в структуре леоновских романов прошлое, вступающее в сложные комбинации с настоящим и будущим.

Отдельной главой в работе о восприятии творчества Леонида Леонова в румынской критике мог бы послужить раздел, посвященный леоновскому стилю. Леонов воспринимается нашей критикой и как автор «литературы идей, проблем», и как большой, опытный и тонкий стилист.

Метафоричность леоновского стиля, красота фразы, заключающаяся в ее «массивности», «густоте», в «неожиданности его образности», «богатстве и колоритности речи», — все это позволило нашим писателям говорить о барочности стиля Леонова. Так, например, Ал. Филиппиде, анализируя ро-

¹⁰ Ion Horea, *L. Leonov. Skutarevski, Viața românească*, nr. 7, iul., 1960, стр. 165.

¹¹ Șerban Cioculescu, *Citindu-l pe Leonid Leonov. Însemnări marginale, Gazeta literară*, nr. 33, 13 aug., 1959, стр. 3.

ман «Скутаревский» замечает, что у Леонова, наряду с короткими, точными, «ясными фразами» à la Stendhal можно наблюдать и «развертывание» длинных описательных периодов с медленным и торжественным движением, «подобно степной реке». Но чаще всего — и в этом заключается главная особенность его стиля, — считает писатель, — фраза у Леонова «нагружается образами, которые обнаруживают неожиданные ассоциации типа барокко, странно приспособленного как нельзя лучше к данной реальности»¹².

В ряду проблем, касающихся поэтики Леонова, особое внимание привлёк факт частого использования писателем символики, понимаемой как творческое обобщение художественных идей, обладающей множественностью значений. Так, есть статьи, посвященные системе символов «Русского леса», статьи о роли символа в творчестве Леонова, о символическом значении метафор и даже отдельных жестов в романе «Дорога на Океан», и, наконец, о символике, связанной с оригинальностью эмоциональной структуры пьесы «Золотая карета»¹³.

Не менее интересной нам кажется проблема леоновского лиризма. Многогранность таланта Леонова предполагает «переплетение», порой удивляющее своей причудливостью, строгого эпического описания с его суровой логикой развития во времени и пространстве человеческих характеров, глубиной и строгой философской задумчивостью поэтических моментов, резкой чувствительностью. Леоновский лиризм, «такой русский», как отмечает критика,¹⁴ пронизывает ткань прозы, созданной тонким психологом, которого постоянно привлекает «эмоциональная сфера человека», «вечные мотивы»¹⁵, связанные с человеческим существованием, и в то же время поэтом и художником, чутким мастером-пейзажистом, который чувствует и видит, «как вздрагивает небо и земля», лирические картины которого останутся в памяти читателя.

Живой интерес среди румынских любителей художественного слова вызвали интервью и статьи Леонида Леонова, опубликованные в нашей прессе. Помимо теоретико-эстетической ценности, изложенные здесь взгляды Леонова на литературу передают личный опыт этого большого художника слова, приподнимают завесу над сокровенной лабораторией его творчества, знакомят с его планами на будущее. Таким образом румынский читатель узнает об этапах работы писателя над романом «Вор», который им перепис-

¹² Al. Philippide, указ. статья.

¹³ См., напр., статьи: Tamara Gane, *Despre „Pădurea rusească” și semnificațiile ei, Lupta de clasă*, nr. 6, iun., 1957, стр. 101—108; Tatiana Nicolescu, *Simbolul în opera lui Leonid Leonov, Secolul 20*, nr. 10, oct., 1964, стр. 129—136; Ov. S. Crohmălniceanu, *Drumul spre ocean, Scînteia*, nr. 4422, 15. ian., 1959, стр. 2; Lucia Demetrius, „Caleașca de aur”. *Note de lectură, Lupta de clasă*, nr. 6, ian., 1957, стр. 109—113; Horea Deleanu, *Despre „Caleașca de aur” și semnificațiile ei*. Вст. статья к румынскому переводу: L. Leonov. *Caleașca de aur*. București, 1957, стр. 5—22.

¹⁴ Eugen Barbu, *Artă lui Leonov, Gazeta literară*, nr. 23, 4 iun., 1959, стр. 2.

¹⁵ Virgil Șoptereanu, „Motive „eternе” în opera lui L. Leonov, *Analele Universității București. Limbi slave*, XVIII, 1959, стр. 103—113; его же: *Этическое и эстетическое в творчестве Л. Леонова. Probleme de filologie rusă*, București, 1979, стр. 206—213.

сывался в те годы «сегодняшними чернилами», о завершении и публикации повести «Eugenia Ivanovna» и пьесы «Метель».

В своих интервью, данных нашим журналам, Леонов излагает свой взгляд на место и роль писателя в современном мире, о новизне содержания и выражения, о современности классиков.

Не меньший интерес вызывают мысли писателя, изложенные им в статьях, которые были опубликованы в журнале «Secolul 20»: в 1964 году в номере, посвященном в большей части Леониду Леонову, публикуется его статья «Размышления о литературе», а в 1969-м в номере того же журнала, посвященном Достоевскому, публикуется статья Леонова «Пророк». Подчеркивая значение творчества Достоевского для современного мира, Леонов писал о «шекспировском характере философской партитуры» своего великого соотечественника.

По свидетельству тех, кто знал Леонова, советский писатель проявляет живой интерес к румынской литературе. Леонову принадлежит высокая оценка, данная им поэзии Тудора Аргези.

С Захария Станку Леонова связывала многолетняя дружба. Леонов написал вступительную статью к переводу на русский язык повести З. Станку «Как я тебя любил».

Таким образом, в круг проблем, поднимаемых румынской критикой в связи с оценкой творчества Леонида Леонова, входят как вопросы идейно-тематической сферы, так и вопросы леоновской поэтики.

DEVELOPING AN ENGLISH LESSON AROUND A LESSON PLAN

EUGENIA GAVRILIU
University of Galați

Good planning and effective teaching are tightly interwoven. Not only the novice teacher but also the teacher long tried in his profession find it necessary to consider the "ingredients" that each lesson must contain if it is to be successful. The status of the lesson as the basic teaching unit has long been established, every lesson as part of a system being determined by the preceding one and governing in its turn the lesson to follow.

Much thought has been given to lesson planning by pedagogical research in this country in the light of recent trends in psychology and educational theory.¹ Applied didactics has advanced THE LESSON PROJECT, a rather complex and comprehensive structure which turns to good account all the elements able to enhance the formative values of classroom activity.

As the title suggests, the aim of this article is to make available some practical suggestions to lesson planning that teachers may find useful. The components of a lesson plan will be duly detailed with a prototype of a lesson project minutely displayed.

It should in all fairness be stated that lesson planning is generally considered to put too great a strain on the teacher and that beginning teachers are only too glad when the time comes for them to be no longer under the obligation of producing the written evidence that they have "prepared" their lesson in every detail. Yet, whether in its full-fledged form or in a more conveniently adjusted abridgement, planning the learning activities, planning the use of instruction materials is a rewarding necessity which every skilled and effective teacher cannot elude. The teachers who are interested in growing professionally, who are characterized by intellectual curiosity and enthusiasm for their work will certainly not grudge the time spent on working out a lesson plan if that is to ensure the desirable classroom success. Besides, designing the classroom activities calls upon the teacher to keep abreast with the latest developments in the related disciplines (linguistics, psycholinguistics and sociolinguistics) which he must integrate into the methods and techniques of foreign language teaching. The same about the science of self-evaluation by means of which the teacher can assess his own skill and his pupils' progress.

The PRELIMINARY PART of a lesson project introduces such basic features as: SUBJECT OF THE LESSON; -MAIN OBJECTIVES;- -OPE-

¹ Cf. I. Cerghit, coord., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

RATIONAL OBJECTIVES-; -METHOD/S TO BE USED-; -TEACHING TECHNIQUES-; -TEACHING AIDS-; -TYPE OF THE LESSON-, which are instrumental in shaping the lesson content and bring to the fore its formative values.

THE MAIN OBJECTIVES of a lesson are to be considered in their three-fold implication as: -a/informative, pointing to the amount of knowledge the pupils are expected to acquire; -b/formative, referring to what activity the pupils are able to perform by means of the acquired knowledge; -c/educational, i.e. what attitude the pupils are expected to develop while performing the classroom activities. In view of these objectives, selecting the teaching material has become a very serious problem for the teacher.

First it is necessary that he should clearly establish the range of information to be taught in terms of events, ideas, rules, lexis. Next he must consider the actions to be converted into skills and also the drills in which the pupils will be engaged. The mental processes and operations required for the acquisition of the expected amount of information and skill formation must of necessity be given a thought to.

An innovating element contained in a modern lesson project are THE OPERATIONAL OBJECTIVES which can be defined in terms of "measurable behaviour", that is to say, what the pupils will be able to do when the lesson has been accomplished. Good operational objectives are expressed in terms of the student, are specific and concrete and are easy to evaluate. They are stated by means of *verbs of doing*, unambiguous verbs, denoting what actions the pupils are expected to be able to perform as a result of language acquisition. Such operational objectives may be: — to fill in the blanks with suitable words; — to add disjunctive questions; — to describe the room by means of "there is" and "there are" sentences; — to turn sentences from active into passive, etc.

Establishing operational objectives is vitally important for the lesson to be well-focused and for the teacher to be able to select from the range of drills and practice displayed by the textbook such activities as are best suited to serve his operational aims.

As far as METHODS and TEACHING TECHNIQUES are concerned, these should reflect the shifting away from the once dominant AUDIO-LINGUAL APPROACH to COGNITIVE CODE TEACHING and quite recently to COMMUNICATIVE TEACHING. Consequently emphasis should be laid on designing classroom activities so that the language acquired by the pupils might reflect the normal functions performed by speech, while necessary attention is continuously being paid to the rule-governed mastery of the language but for which no meaningful communication would be possible.

TEACHING AIDS, whether AUDIO or VISUAL or both, enhance the classroom atmosphere and ensure greater pupil participation. Good teaching aids, selected to suit the pupils' age and range of interest, can vitalize instruction and increase motivation, can bring into the classroom "that little something" which may turn the foreign language lesson into a pleasant activity to be looked forward to.

The SECOND PART of a lesson project, detailing the content of the lesson proper, consists of a minute, script-like description of the lesson events considered both from the pupils' and the teacher's points of view. Suitable, realistic time provisions should be made and instant means of feed-back information should be provided. An element of relevance in this section is SELF-EVALUATION, which enables the teacher to estimate the effectiveness of his teaching and to adjust it accordingly. Self-evaluation may be performed whenever the teacher, flexibly and feasibly, changes the pre-established order of the classroom activities in order to minimize the pupils' learning difficulties in case he becomes aware of a "critical" moment such as the pupils' difficulty to understand or to concentrate. Other teachers may prefer a more comprehensive type of self-evaluation based on collecting and comparing the material results of the teaching process such as routine checking or objective testing.

In summation it should be added that a well thought-out lesson plan should meet the following requirements: — a/It must have focus, i.e. the operational objectives of the lesson must be clearly stated.

— b) It must be realistic, i.e. it must provide enough time for each activity to be achieved and it must not expect too much from the pupils too soon.

— c) It must be flexible and feasible, easy to be applied in classroom practice and allowing for unpredictable activities.

Detailed below there follows a prototype of a lesson plan. As teaching itself is a self-correcting process the plan advanced here is obviously liable to improvement and adjustment to the requirements of actual classroom conditions. By turning to account its best points the teacher can develop a personal and effective type of lesson planning with which he feels at his best.

It should be clear from the pages above that this article was not meant to advocate a special pattern of lesson planning, but to support the very idea of lesson planning as an indispensable teaching instrument in the hands of the professionally alert teacher.

DATE:

FORM: The fifth year of English

SUBJECT: Unit Two: The Romanians²

AIM: — formative: To develop the pupils' communicative competence by using lexis denoting Romanian realities; — educational: To reinforce the pupils' civic attitude and national pride.

OPERATIONAL OBJECTIVES: The pupils are expected to be able:

— To describe Romanian folk costumes; — To describe people of various ages and appearances; — To speak freely about Romania and the Romanians.

METHOD: Communicative Teaching with elements of the Audio-Lingual Method.

² D. Bunaciu, V. Focșeneanu, A. Tănăsescu, *Limba engleză*, Manual pentru anul V de studiu, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 36.

TEACHING TECHNIQUES: — Comprehension drills; — Paraphrasing-rephrasing; — Situational conversation; — Writing practice on drawing up descriptive tables of folk costumes and people.

TEACHING AIDS: — A map of Romania; — Pictures or puppets to illustrate Romanian folk costumes; — The tape recorder.

TYPE OF LESSON: Lesson of developing skills and abilities.

N. B. This lesson, as part of a system, is the fourth on the text THE ROMANI-ANS. DEVELOPMENT OF THE LESSON

Teaching events	Time	The teacher's activity. Teaching techniques	The pupils' activity Learning techniques	Selfevaluation
1.	2.	3.	4.	5.
1. Warming up	5'	Besides routine conversation, questions are asked about pupils' native place, nationality, mother tongue, appearance.	Pupils join in conversation by individual response.	Warming up should help to introduce subject.
S. Stating aim and subject of lesson		Speaking about one's native place is both interesting and useful.	Pupils recall moments in their past experience when they were in the position to describe Romania to foreigners.	Pupils speak willingly about things that really happened to them.
3. Listening-comprehension Practice	10'	Teacher plays back tape with recorded text (The Romanians) and has class ready for comprehension questions: — What is the origin of the Romanian language? — What is the etymology of the word "Romanian"? — What are Romanians like?	— Situational conversation drawing on personal experience. Pupils listen to text. Books closed.	
4. Practice on describing Romanian folk costumes.	15'	Teacher displays map and pictures/puppets and has class comment on them.	Pupils answer questions and practice vocabulary within "Manipulation Stage." Pupils are encouraged to paraphrase words. — Pupils describe costumes and locate them in specific zones.	

1.	2.	3.	4.	5.
5. Practice on describing people.	15'	Teacher instructs class in drawing up charts as on p. 37. Teacher keeps class under frontal control. Teacher instructs class how to use table on p. 38 and has class engaged in group work. Teacher calls upon pupils to describe one another.	— Individual oral drill. Pupils write down specific features of costumes on display. — Writing practice Individual papers read out and written on board. Pupils write down descriptions of various people-Group work with immediate checking of written material as above.— Pupils describe their mates-Oral Practice. Slower pupils write down remedial work. Pupils discuss possible choices among which Stefan cel Mare, Luceafărul, Nică, Lizuca, etc.	Pupils are more eager to speak about real people they actually know than about imaginary characters.
6. Conclusions and	2'	Teacher praises and grades diligent pupils, ascribes remedial tasks.		
7. Homework assignment.	3'	Teacher suggests descriptions of literary heroes/heroines: „Draw the moral and physical portrait of your favourite Romanian hero/heroine“.		

APPRÉHENSION EXPLORATOIRE ET GRILLES DE CLASSEMENT DES ÉLÉMENTS LEXICO-GRAMMATICAUX DU TEXTE

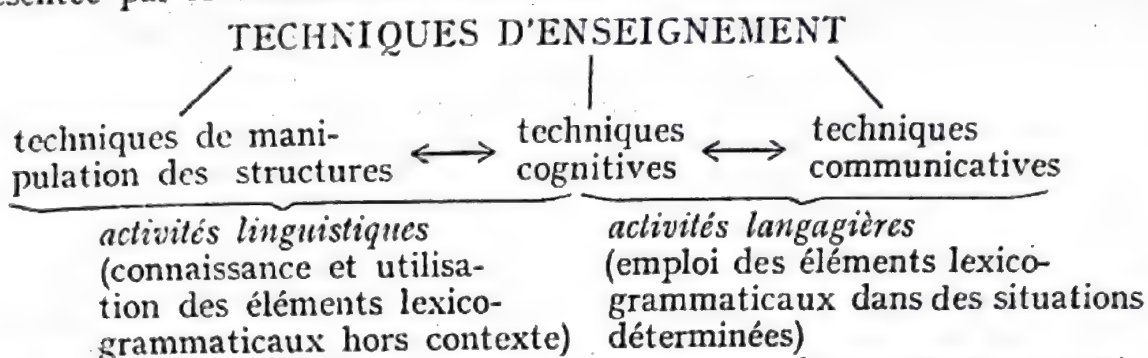
LUCIA CÎNDEA
Școala Nr. 7, Cîmpulung jud. Argeș.

L'acquisition d'une langue étrangère constitue un domaine d'investigation relativement récent; toutefois, les investigations respectives se sont rapidement développées ces vingt dernières années. Les résultats des recherches entreprises dans ce domaine doivent créer les conditions nécessaires à un renouvellement des méthodes et des procédés employés dans l'enseignement des langues secondes.

L'acquisition d'une langue étrangère présente de multiples aspects suivant l'*auditoire* auquel on s'adresse et les *objectifs* poursuivis. Aussi est-il important que les professeurs disposent de critères bien définis pour préciser les tâches d'enseignement et les instruments de leur réalisation. La diversité des auditoires et des objectifs entraîne une diversité de moyens employés en vue d'assurer une connaissance rapide et correcte de la langue étrangère. Parmi les techniques d'enseignement qui ont pour but de faire acquérir aux élèves une compétence communicative, orale ou écrite, de réception ou de production, il faut noter les *techniques cognitives*, qui mettent l'accent sur une perception *consciente* des éléments lexico-grammaticaux utilisés dans un texte, sur la réflexion critique des élèves. On entend par techniques cognitives un ensemble de procédés didactiques destinés à faire connaître les unités de la langue seconde en tant qu'unités actualisées dans un message et en tant qu'unités pouvant être actualisées dans un nouveau contexte.

Ces techniques, dont le nom indique qu'elles reposent sur la capacité de *faire connaître* (dimension qui est relative au rôle du professeur) et de *connaître* (dimension qui se rapporte à l'acquisition par l'élève), entrent dans une double opposition avec les autres pratiques didactiques; d'une part, elles s'opposent aux techniques structurales qui visent la formation d'automatismes, chez les élèves, d'autre part, elles se différencient des techniques communicatives proprement dites, qui mettent l'accent sur l'acquisition de la langue comme instrument de communication, dans une perspective interactionnelle. Cette opposition n'est pas aussi nette qu'elle pourrait paraître à première vue. La capacité cognitive de l'élève est plus ou moins impliquée dans toute activité didactique. C'est pourquoi il ne faut pas établir une hiérarchie entre ces trois types généraux de techniques d'enseignement, il faut les aborder dans une perspective *intégrante*, chaque type d'exercice et de pratique pouvant être employé en fonction du niveau de la classe, de la tâche

d'enseignement, des moyens dont on dispose. Cette relation pourrait être représentée par le schéma suivant:



Dans ce qui va suivre nous voulons présenter quelques aspects concrets de l'emploi des techniques cognitives en classe de français. Auparavant nous devons mentionner que ces techniques ne sont pas à proprement parler *nouvelles*. L'apprentissage conscient des faits de langue, les investigations rationnelles de la séquence (mot, phrase) ne sont pas nouveaux. Ils sont le fait, notamment, d'une certaine analyse grammaticale traditionnelle. Dans les techniques cognitives modernes, l'intérêt semble se déplacer du mot et de la phrase au *texte*. La mise en évidence des éléments cognitifs consiste à délimiter les structures sémantiques qui sous-tendent le message (le texte), qui permettent au message de fonctionner. Autrement dit, ces techniques cognitives sont des techniques d'approche du texte.

* * *

La lecture analytique d'un texte procède à la mise en lumière des expressions linguistiques autour desquelles s'organisent les réseaux sémantiques. Toute analyse d'un texte consiste en un double déchiffrement: celui des structures et celui des significations. Pratiquement on peut procéder ainsi:

- a) on éclaire le sens des mots
- b) on éclaire la structure syntaxique où ces mots s'insèrent.

Parmi les techniques visant à faciliter et à contrôler la compréhension des enseignés il convient de retenir aussi les *grilles de classification* des éléments isolés dans le texte d'après les zones lexico-grammaticales auxquelles ils appartiennent.

La grille peut être utilisée à des fins différenciées:

- la compréhension textuelle;
- l'identification de la macrostructure textuelle;
- la réflexion sur les faits lexico-grammaticaux au niveau textuel.

(1) *Les épis d'or*

Dans un petit village de Transylvanie, un groupe de touristes étrangers assistent à la fête de la moisson. L'un d'eux, qui s'intéresse au folklore, pose des questions au guide:

— Voilà une belle couronne d'épis. Qu'est-ce qu'elle représente?

— C'est la couronne de la moisson, symbole de l'abondance. Au petit matin, les paysans — hommes et femmes — se rendent aux champs pour moissonner du blé. Le travail terminé, ils choisissent la plus belle jeune fille du village. C'est elle qui doit porter la couronne.

- J'ai vu aussi un joyeux cortège.
- Ce sont les villageois qui accompagnent la jeune fille jusqu'à la maison de ses parents. La joie règne dans tout le village: les paysans chantent et dansent dans leurs beaux costumes. Les danses que nous venons de voir, les chansons que nous venons d'entendre font la beauté de cette fête traditionnelle.
- Il me semble que la fête continue.
- En effet, il y a encore le festin. Vous voyez, la jeune fille vient de mettre la couronne au milieu de la grande table. Le soleil fait briller l'or de ses épis. Décidément, la moisson est bonne cette année.

(D. Popa-Scurtu, O. Corcamă, D. I. Nasta, *Limba franceză* 1984, p. 30)

La grille que les élèves doivent établir contiendra les sujets (animés et non animés) et les différents déterminants qui accompagnent les actions évoquées dans le texte: déterminants temporels et spatiaux. La grille est une lecture verticale du texte ayant pour objectif essentiel de détacher les éléments linguistiques de leur contexte immédiat et de mettre en évidence les affinités sémantiques entre éléments constitutifs.

Sujet		Déterminants + actions	
Animé	Non animé	Temps	Espace
Un groupe de touristes étrangers			dans un petit village (assistent à la fête de la moisson)
Les paysans hommes et femmes les villageois		au petit matin (se rendent aux champs)	(accompagnent la jeune fille)
	la joie		jusqu'à la maison (règne)
la jeune fille			dans tout le village (vient de mettre la couronne)
			au milieu de la table

A l'aide de cette grille on a isolé des déterminants spatiaux: *dans un petit village, dans tout le village, jusqu'à la maison, au milieu de la table* (qui pourront être introduits par les élèves dans de nouveaux contextes); et temporels: *au petit matin* (ce déterminant pourra être mis en opposition avec d'autres déterminations temporelles: *à midi, l'après-midi, le soir*, etc.). La grille établie pourra servir aussi de point de départ pour un récit.

(2) Saisons et travaux

Le professeur — Chez nous, on est agriculteur de père en fils. Nous travaillons toute l'année. Le printemps, on laboure nos champs, et les semailles préparent la riche moisson de l'été. L'automne on fait la cueillette des fruits et les vendanges.

- Mihai — Excusez-moi, avez-vous vu les nouveaux bâtiments de la ferme?
- Victor Dima — Non, voulez-vous me les montrer?
- Mihai — Volontiers. Voilà les granges où l'on conserve le blé et l'avoine. Sur votre droite vous avez les étables.
- Victor Dima — Vous élevez du bétail donc.
- Elena — Oui, beaucoup d'entre nous s'occupent de l'élevage du bétail. Regardez maintenant les hangars qui abritent les machines agricoles: les tracteurs, les moissonneuses et tous les autres outils nécessaires aux travaux des champs.
- Mihai — Toujours sur votre droite vous voyez le pressoir pour les raisins, et la grande cave où le vin vieillit lentement dans de gros tonneaux.
- Victor Dima — Il y a tant de choses à voir dans votre village! Je crois que je vais rester chez vous plusieurs jours. Ce n'est pas un article que j'écrirai, mais tout! une série d'articles!
- (Ibid., p. 74)

Les rubriques de la grille que les élèves peuvent établir à l'aide du professeur sont des rubriques lexicales où les mots sont regroupés d'après le domaine de référence. Ce regroupement onomasiologique sert à mieux fixer un vocabulaire spécialisé, qui sera utilisé comme point d'ancrage pour des activités destinées à actualiser les connaissances acquises. En classe, on peut distribuer les tâches, en confiant à des groupes d'élèves le soin d'établir les différentes rubriques et de compléter le matériel lexical contenu dans le texte de la leçon.

Action	Temps	Travaux	Instruments
travailler	toute l'année		machines agricoles
labourer	le printemps	les semailles	tracteurs
moissonner	l'été	la moisson	moissonneuse
	l'automne	la cueillette des fruits	bâtiments de la ferme
élever le bétail		la vendange des	pressoir
			étables
			les granges où l'on conserve le blé et l'avoine
			les hangars qui abritent les machines

(3) Jardignons, jardinez

- Ana — Oh, le beau jardin!
- Maria — Tout cela est mon domaine! Les plantes et les arbres sont mes meilleurs amis. L'après-midi je prends mon arrosoir et mon râteau et je travaille dans le jardin. Il faut arroser les fleurs et ratisser les allées. Allons nous asseoir sur ce banc, à l'ombre d'un pommier en fleurs.
- Ana — Qu'il est bon de sentir le parfum du printemps! Et puis c'est merveilleux d'avoir tant de fleurs!

Maria — Le plus grand plaisir c'est de les cultiver soi-même. Dans ce jardinet poussent toutes sortes de fleurs: des marguerites, des pensées, des tulipes, des roses.

Ana — Je pense que tu te donnes beaucoup de mal pour cultiver ton jardin.

Maria — Il le faut bien! Tiens, vendredi j'ai biné.

Ana — Et jeudi?

Maria — Jeudi, j'avais arraché les mauvaises herbes. Tu vois, quand on a un jardin, il faut bien s'en occuper.

Ana — Tiens, tu m'y fais penser. Derrière ma maison, il y a assez de place pour aménager un joli jardin.

Maria — Pourquoi pas un potager?

Ana — Ah, ça c'est une bonne idée. J'aurai des tomates, des aubergines et des concombres. J'ai envie aussi de planter des carottes.

Maria — Et nous allons jardiner ensemble comme de vrais jardiniers.

Ana — Tu as des idées, toi!

(D. Popa-Scurtu, O. Corcamă, D. I. Nasta, *Limba franceză*, 1984, p. 104)

La grille que les élèves, aidés du professeur, peuvent établir contiendra un vocabulaire centré sur les noms de plantes, fleurs et légumes, sur les actions et sur les instruments au moyen desquels on effectue ces actions.

Les élèves pourront compléter la grille par des mots faisant partie du même champ d'association. On pourrait également établir une grille visualisée, où les vocables seront illustrés par des images recueillies par les élèves eux-mêmes.

Plantes		Actions	Instruments
Fleurs	Légumes		
fleur tulipe rose marguerite pensée	tomate concombre aubergine carotte	arroser ratisser cultiver biner arracher les mauvaises herbes jardiner	arrosoir râteau

Les techniques cognitives occupent une place particulière parmi les techniques de classe. D'une certaine manière, elles se définissent négativement: ce ne sont ni des manipulations de structures, ni des techniques communicatives. Elles occupent de ce fait une place intermédiaire: elles facilitent l'acquisition des structures et permettent leur réemploi dans de nouvelles conditions linguistiques et situationnelles. Elles ne sont pas sé-

parées non plus de l'emploi des éléments hors contexte, ni de la mise en oeuvre de situations communicatives authentiques ou semi-authentiques. Elles offrent aux élèves des éléments concrets sur lesquels ils pourront réfléchir et former des associations nouvelles.

La finalité didactique de cet ensemble de pratiques est double:

a) ces pratiques préparent les élèves à identifier les mots et les structures caractéristiques dans lesquelles ils s'insèrent;

b) elles leur permettent de découvrir, par des confrontations successives, la signification des mots, ainsi que les conditions spécifiques de leur emploi.

Dans ce domaine discursif qu'est la classe de langue, il s'agit en premier lieu de *comprendre* pour pouvoir devenir *autonome*. Dans l'apprentissage d'une langue, l'autonomie c'est de pouvoir utiliser le système linguistique dans les échanges langagiers, selon ses propres besoins, même au prix de tâtonnements et d'erreurs, ce qui caractérise d'ailleurs tout processus de découverte et de connaissance. En apprenant une langue étrangère il faut apprendre à utiliser cette langue comme moyen d'expression de ses attitudes, de ses sentiments. Les techniques cognitives sont une étape préparatoire indispensable à cette utilisation de la langue étrangère.

Les méthodes structurales mettent l'accent sur la pratique inconsciente des structures de la langue cible, sur la création d'automatismes, nécessaires sans doute, surtout aux premiers moments du contact avec la langue étrangère. Mais le réemploi des éléments qui implique leur identification et leur discrimination, est une condition de l'assimilation. Ceci devient très évident s'il s'agit du *réemploi libre* des acquisitions linguistiques.

Les didacticiens qui appliquaient les méthodes d'orientation structurale évitaient les méthodes cognitives en vertu de l'hypothèse qu'à la base de tout apprentissage se trouve l'imitation.

Ces derniers temps on s'est élevé contre une pareille attitude qui limite le champ d'action de l'apprenant, en bloquant le passage de l'emploi provoqué à l'usage spontané.

L'apprentissage d'une langue étrangère est un lieu de parole où s'opèrent des échanges verbaux. Or, ces échanges supposent la sémantisation des éléments utilisés, sémantisation qui ne saurait être réalisée sans une compréhension préalable. *Comprendre* et *produire* exigent de la part de l'apprenant une constante implication. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, les techniques cognitives ne sont pas passives, elles donnent aux apprenants un rôle actif en favorisant les occasions de répétition, de mémorisation et de production.

Il revient à l'enseignant d'adapter ces techniques aux conditions concrètes de travail.

Après la présentation des techniques cognitives ou plutôt des techniques qui se prêtent à une activité cognitive, une autre conclusion est nécessaire: quels que soient la nature et les traits des techniques de classe, elles ont pour but:

— de développer la réflexion sur les faits de langue en présence desquels se trouve l'apprenant;

— de faciliter l'expression par une relation entre un élément perçu et une réalité à dénommer;

— de contribuer à former la compétence de communication, qui implique non seulement la capacité de s'exprimer en langue étrangère, mais aussi l'accès à un univers différent de l'univers de la langue maternelle.

ZU FRAGEN WORTSCHATZVERMITTLUNG IM GYMNASIUM

EDITH ACHIM

Școala Generală Nr. 111, București

0. Verfolgt man die methodischen Fachzeitschriften der letzten Jahre, so stellt man fest, daß dem Wortschatz und seiner Vermittlung größte Bedeutung zugemessen wird.

Dies ist verständlich, da ja das Inhaltliche einer sprachlichen Aussage das Wesentlichste ist.

Das Inhaltliche — in grammatische und lautliche oder graphische Form gekleidet — ist der Ausdruck unseres Denkens, ist der Sendbote unserer Gedanken.

Ohne das Erfassen des Inhaltlichen einer Aussage ist Kommunikation nicht möglich.

Ebenso ist es die inhaltliche Komponente der sprachlichen Äußerungen, durch die die erzieherische Seite des Fremdsprachenunterrichts realisiert wird. Daher wird der Bedeutungserschließung größte Beachtung geschenkt.

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, beim Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, die ihn zu einer Kommunikation in der fremden Sprache befähigen. Darauf muß schon bei der Wortschatzvermittlung geachtet werden. Ein Schüler soll Dinge nicht nur benennen können, sondern er soll die Wörter gleich in einem brauchbaren Zusammenhang lernen.

Durch ein bewußtes, wirkungsvolles Aneignen des Wortschatzes wird auch die sprachkommunikative Kompetenz des Schülers immer weiter ausgebaut.

Ein richtiges Aneignen des Wortschatzes hat aber als Ausgangspunkt eine richtige Vermittlung desselben.

Es ist daher eine ganz verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers, die richtigen Wege einzuschlagen und aus der Vielfalt der Mittel, die entsprechend zur Bedeutungserschließung zu verwenden.

1. Rolle und Eigenwert der Lexik im Rahmen der didaktisch — methodischen Grundkonzeptionen

Historisch gesehen sind Rolle und Eigenwert der Wortschatzvermittlung abhängig von den jeweiligen Unterrichtsmethoden: Grammatik Übersetzungsmethode, direkte Methode, audiolinguale Methode, kognitive, funktionalistisch-kommunikative Methode.

So wurde z.B. in der audio-lingualen Methode wenig Gewicht auf den Wortschatz gelegt. Auch der Unterricht jener Zeit war imitativ orientiert und auf Drill eingestellt. Heute aber wird das „Kognitive“ im Fremdsprachenunterricht betont und das bewußte Aneignen einer Fremdsprache als positiv bewertet.

Idealistische Konzeptionen von der Vorrangstellung des Emotionalen haben den Fremdsprachenunterricht besonders stark beeinflusst. Die Vertreter dieser Auffassungen bzw. die Nachmacher der audiolingualen Methode negieren das bewußte Element in der Sprachausübung und im Lernprozeß. Aber die Praxis bewies, daß man durch einen einseitig emotional — imitativ orientierten Unterricht nicht zu einer echten Kommunikationsfähigkeit gelangen kann.

Echte Kommunikationsleistung setzt eine bewußte Auseinandersetzung des Sprechers mit dem Sprachmaterial voraus. „Nicht das bloße Vorhandensein eines Redezusammenhanges, sondern die aktive innere Auseinandersetzung des Sprechers mit dem Kontext, insbesondere mit situationsrelevanten Äußerungen, bildet die Grundlage für eine echte Kommunikationsleistung.“¹

Die Herausbildung und weitgehende Automatisierung fremdsprachlicher Fähigkeiten sollte ebenfalls durch bewußte Anwendung der Kenntnisse erreicht werden.

Gebunden an den Wortschatz ist aber nicht nur das bewußte Erfassen seiner Bedeutung und das bewußte, schöpferische Anwenden desselben in verschiedenen Zusammenhängen, sondern auch das Einprägen der Wörter, das Herstellen von Assoziationen zwischen den Wortpaaren (Fremdsprache-Muttersprache). Dabei ist leicht feststellbar, was die Forschung im allgemeinen unterstreicht, daß bei der Darbietung von Wörtern aus der Fremdsprache als Reizwörter die entsprechenden Wörter aus der Muttersprache als Reaktionswörter mit einer höheren Wahrscheinlichkeit reproduziert werden als umgekehrt.²

Diese „Reproduktionsasymmetrie assoziierter Wortpaare“ zeigt den unterschiedlichen Grad ihrer Verfügbarkheit. Die Autoren machen darauf aufmerksam, daß der Hauptaugenmerk also weniger auf die Ausbildung von Assoziationen zwischen den Wortpaaren gerichtet sein sollte, als vielmehr auf die Erhöhung der Verfügbarkeit von Wörtern aus der Fremdsprache, z.B. durch mehrfaches lautes Aussprechen, wiederholtes Schreiben, Variation der Farbe, Größe usw. von gering verfügbaren Vokabeln.

Auch Ingrid Wotschke unterstreicht in diesem Sinne: „Das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht in der Herausbildung kontext-relevanter Automatismen, die im Bedarfsfalle sinnentsprechend, variabel und reaktionsschnell eingesetzt werden können.“³

2. Gedächtnisstützen als lernpsychologische Besonderheit des Aneignungsprozesses

Psychologisch gesehen wird das Lernen als Erfassen, Einprägen und Anwenden sprachlicher Zeichen betrachtet. Dabei spielt das Gedächtnis eine große Rolle.

¹ Ingrid Wotschke, *Sprachtätigkeit und Fremdsprachenerwerb in psycholinguistischer Sicht*, in: DaF 4/1980, S. 204

² U. Esser / A. Harnisch, *Eine methodische Variante zur Optimierung des Wortschatzerwerbs*, in: DaF 3/1980, S. 162.

³ Ingrid Wotschke, a.a.O.

Man spricht im allgemeinen von einem auditiven und einem visuellen Gedächtnis. Als besonders wirksam erweist sich die Kombination der beiden Gedächtnistypen.

Aus psychologischer Sicht kann das Gedächtnis kurzzeitig oder langfristig sein. Das Kurzzeitgedächtnis ist ein Augenblicksgedächtnis. Im Langzeitgedächtnis werden neue Informationen durch einen komplexen Umstrukturierungsprozeß desselben aufgenommen.

Auch im Fremdsprachenunterricht sind die Lernergebnisse abhängig von Unterrichtsstunde und Lernstufe.

Von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde, von Lernstufe zu Lernstufe ist die Lern- und Leistungskurve im Steigen, während die Vergessenskurve im Fallen ist. Der konzentrisch angeordnete und thematisch aufgefächerte Unterrichtsstoff ist dabei ausschlaggebend.

Zieht man die Feststellungen der Fachliteratur in Betracht und nimmt auch praktische Erfahrungen in Erwägung, so kann man folgende Gedächtnisstützen — natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit — anführen:

- Wohlstrukturiertheit des Materials
- Ausspracheschulung und Pflege des lautlichen Elements
- Verwendung der Unterrichtsmittel
- Wiederholungen
- Lesen als Erinnerungshilfe und Gedächtnisstütze
- Fremdsprachliche Kenntnisse
- Schöpferischer Sprachgebrauch

2.1. Wohlstrukturiertheit des Materials

Aus zahlreichen experimentellen Arbeiten der Psycholinguistik geht der positive Zusammenhang zwischen einem wohlstrukturierten vorgegebenen Material und der Lern- und Behaltungsleistung hervor.

Je wohlstrukturiert ein Material ist, desto leichter wird es intern durch den Lernenden verarbeitet, und der Aufwand zur nötigen Umstrukturierung des Langzeitgedächtnisses wird gering sein.

Beispiele für gutstrukturiertes Material sind: Graphendarstellungen zu lernender Wortschatzbereiche, Wortringe oder auch Assoziogramme, die thematisch immer weiter ausgebaut werden können.

Auch in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts wird auf die Wichtigkeit eines wohlstrukturierten Wortschatzes hingewiesen.

Vom inneren Bau der Lexik her ist der Wortschatz folgenderweise strukturiert: Grundwortschatz und veränderlicher Wortschatz.

Der allgemeine Wortbestand hat einen verhältnismäßig stabilen Teil, den Grundwortschatz, und eine große Masse, die Veränderungen leicht ausgesetzt ist. Der stabilste Teil des Wortbestandes bildet den Kern des Grundwortschatzes.

Aus der Sicht der Sprachbeherrschung und des Sprachgebrauchs unterscheidet man den aktiven, passiven und potentiellen Wortschatz. Der aktive Wortschatz setzt die Beherrschung einer gewissen Anzahl lexikalischer Einheiten voraus. Der passive Wortschatz ist der bekannte, aber wenig gebrauchte Wortschatz. Der potentielle Wortschatz umfaßt Wörter, die man

weder gelesen noch gehört hat, deren Sinn man aber aus dem Kontext oder aufgrund von Kenntnissen der Wortbildungsregularitäten erschließen kann.

Im Fremdsprachenunterricht spricht man von einem Wortschatzminimum. Dieser Wortschatz muß Wörter aus dem Grundwortschatz enthalten — Frequenz der lexikalischen Einheiten, ihr begrifflicher Gehalt und die wortbildnerische Produktivität sind dafür ausschlaggebend — aber auch Stützwörter, ohne die ein Text nicht verstanden werden kann. Diese müssen jedoch nicht unbedingt zum Grundwortschatz gehören.

In unseren Lehrbüchern wird der Wortschatz thematisch geordnet, in Situationen kommuniziert und konzentrisch aufgebaut. Auf den verschiedenen Unterrichtsstufen wird er neu aufgenommen und erweitert.

Diese Wohlstrukturiertheit des Wortschatzes gewährleistet dem Eingprägten Dauerhaftigkeit und steigert gleichzeitig die Verfügbarkeit der erlernten Einheiten.

2.2. Ausspracheschulung und Pflege des lautlichen Elements

Durch mehrfaches lautes Aussprechen wird die Verfügbarkeit der lexikalischen Lerneinheiten erhöht. Ebenso wirkt sorgfältige Ausspracheschulung auf die gedächtnismäßige Stützung situationsgebundener Wortformen und -gruppierungen.

Eine gute Aussprache setzt aber vor allem richtiges Hören voraus. Das richtige Wahrnehmen der Laute, Wörter und allgemeinen sprachlichen Aussagen ist von äußerster Wichtigkeit. Was nicht richtig gehört wird, kann nicht richtig wiedergegeben werden. Daher muß vor allem die Aussprache des Lehrers klar und deutlich sein, um den Schülern richtiges Hören zu ermöglichen.

So müssen z.B. die Phoneme, die bedeutungsunterscheidend wirken, ganz klar gehört werden.

z.B. Rose — Hose — Dose

Ware — fahre — Bahre

Hase — Nase — Vase

Hand — Land — Sand

Genau so wichtig ist die Beachtung der Länge und Kürze der Vokale, die ebenfalls bedeutungsdifferenzierend wirken können.

z.B. Bett — Beet, Lamm — lahm, Kamm — kam, weg — Weg.

Bedeutend für das richtige Erfassen einer Aussage ist auch die Intonation. Während des sprachlichen Erzeugungsprozesses sind das lexikalische Element, d.h. die Wörter und das syntaktische Element, d.h. ihre Verknüpfungsmöglichkeiten nicht ausreichend. Die sprachliche Aussage wird intonatorisch mitbestimmt. Intonatorische Merkmale verleihen der Äußerung bestimmte kommunikationsrelevante Sinngehalte.

z.B. — Gehen wir doch ins Kino!

aber — Gehen wir *doch* ins Kino?

oder — Kann der Vater *kommen*?

aber — Kann der Vater *kommen*?

Die auditive Komponente der Wortschatzvermittlung ist also grundlegend für eine korrekte Aussprache des Lernenden und für die richtige Sinnfassung der Aussage.

2.3. Verwendung der Unterrichtsmittel

Wie ein Kind seine Muttersprache erwirbt, so verbindet der Lernende das gegenständlich Wahrgenommene mit den dafür in der fremden Sprache gültigen Bezeichnungen. Am Gegenständlichen kann ihm augenfällig gemacht werden, was sprachlich gemeint ist, und an ihm kann er beweisen, daß er verstanden hat.⁴

Aus der Vielfalt von Unterrichtsmitteln wird den visuellen größte Bedeutung zugemessen, da psychologische Forschungen erwiesen haben, daß der Mensch den größten Teil seiner Eindrücke visuell aufnimmt.

Die Praxis beweist eindeutig, daß richtig eingesetzte visuelle, aber auch auditive Unterrichtsmittel bedeutende Gedächtnisstützen für den Lernenden sein können.

2.4. Wiederholungen

Wiederholen heißt vor allem Auffrischen des Gedächtnisses. Beim Wortschatz erweist sich die Wiederholung als besonders notwendig. Im Fremdsprachenunterricht sind sowohl systematische Wiederholungen zur Festigung des Stoffes als auch Reaktivierungen notwendiger lexikalischer Einheiten erforderlich. Sie bilden eine lexikalische Ausgangsbasis und gleichzeitig Anknüpfungsmöglichkeiten für neu zu vermittelnde Kenntnisse.

Die Wiederholung kann somit als gezieltes Erinnern eingesetzt werden und fördert so die Verfügbarkeit der lexikalischen Einheiten, denn je mehr Assoziationen der Lernende zu schon Bekanntem herstellen kann, desto leichter wird er sich die neue Einheit einprägen können.⁵

2.5. Lesen als Erinnerungshilfe und Gedächtnisstütze

Es geht hier nicht um das Lesen als Selbstzweck, sondern darum, im Anfängerunterricht Klang- und Schriftbild zu verkoppeln. Daher wird die zuvor mündlich geübte Sprachtätigkeit schriftlich fixiert.

Bei dieser Art des Lesens wird das Sprachmaterial, durch Verknüpfung des auditiven Gedächtnisses mit dem visuellen, leichter gefestigt.

2.6. Fremdsprachliche Kenntnisse

Fremdsprachliche Kenntnisse können in Form von Mustern, Paradigmen, Tabellen, Schemata und Matrixdarstellungen vermittelt werden. Diese fremdsprachlichen Kenntnisse können auch das Einprägen erleichtern und unterstützen, denn das Wissen um Spezifisches der fremden Sprache kann die Einprägungseffektivität nur erhöhen.

2.7. Schöpferischer Sprachgebrauch

Schöpferischer Sprachgebrauch setzt wie jedes schöpferische Handeln eine hohe geistige Tätigkeit voraus. Eine erhöhte geistige Aktivität aber führt zur Erhöhung des Lernerfolges.

Der schöpferische Sprachgebrauch enthebt die Lernenden der Aufgabe, Wortverbindungen einzuprägen, die sie selbst erzeugen können. Dies führt implizit zu einer Entlastung des Gedächtnisses.⁶

⁴ Fritz Leisinger, a.a.O. S.122.

^{5, 6} vgl. Martin Loschmann, Zum Schöpferischen in der Arbeit am Wortschatz, in: DaF/3/1980, S. 159 ff.

3. Gestaltung der Wortschatzvermittlung

3.1. Ziele der Wortschatzarbeit

Ein Ziel der Wortschatzarbeit ist, mit einem Mindestmaß an sprachlichen Mitteln ein Höchstmaß an Kommunikation zu erreichen. Dabei geht es nicht bloß um Wörter, die häufig gebraucht werden, sondern um die Bewältigung ganz bestimmter Themen und Kommunikationsabsichten.

Im Gymnasium steht der Aufbau des produktiven Wortschatzes im Vordergrund; auf diesen wird dann durch Lesen und Hören der rezeptive Wortschatz aufgebaut.

Das generelle Ziel der Arbeit am Wortschatz liegt in der Aneignung eines dauerhaften Wortschatzes, der disponibel verknüpfbar und korrekt anwendbar ist bei der Bewältigung verschiedener Themen und Kommunikationssituationen.

3.2. Dosierung des Wortschatzes

Die Verteilung und Anordnung der lexikalischen Einheiten auf die einzelnen Ausbildungsstufen wird vom Lehrprogramm des Ministeriums für Erziehung und Unterricht vorgenommen, auf Grund dessen dann auch die Lehrbücher nach Themenbereichen und Wortschatzminima aufgebaut sind.

Eine zweite Auslese des Wortschatzes muß jedoch der Lehrer bei der Wortschatzvermittlung vornehmen, da ein Schüler sich unmöglich im Durchschnitt 20—25 Wörter pro Lektion produktiv aneignen kann, wie es schon im ersten Studienjahr der Fall ist.

Daher muß der Lehrer, die für den aktiven Wortschatz wichtigsten Wörter auswählen, die auch das Textverständnis ermöglichen und auf die der weitere Wortschatz aufgebaut werden kann.

3.3. Methodische Voraussetzungen für eine zweckmäßige Wortschatzvermittlung

Die schöpferische Gestaltung der Wortschatzvermittlung, die zur bewußten Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten führen soll, muß die zur Zeit allgemeingültigen methodischen Hinweise berücksichtigen.

Zu den didaktisch-methodischen Hauptfunktionen, die auch gleichzeitig Arbeitsteilschritte darstellen, gehören:

- Zielorientierung und Aufgabenstellung
- Wiederholung und Reaktivierung lexikalischer Kenntnisse, die zur Lösung der neuen Kommunikationssaufgabe notwendig sind
- Vermittlung neuer Lerneinheiten
- Festigung und Aktivierung der neuen Lerneinheiten
- Schöpferische Anwendung der gelernten Einheiten

Von den methodischen Richtlinien für das Gymnasium (I.—III. Studienjahr) sind folgende zu erwähnen:

Eine neue lexikalische Einheit darf nie isoliert vermittelt werden, sondern nur in kleinen Strukturen, in einem Kontext, in dem das neue Wort die einzige Unbekannte ist.

Im Anfängerunterricht unterscheidet sich die lexikalische Lerneinheit von dem Lexem der Lexikologie durch die monosemierte Verwendung im Kontext. Die monosemierte Bedeutung sollte, aus lernpsychologischen

Gründen, die Grundbedeutung des Wortes sein. Nur von der Grundbedeutung her werden bildliche, übertragene Bedeutungen hinzugelernt und gefestigt.

- z.B. Flügel — aripä
 Grundbedeutung = Flügel des Vogels
 übertragen = Flügel des Gebäudes
 = Musikinstrument (Klavierart)
 = linker (rechter) Flügel der Front (militärisch)
 = Flügel (beim Sport) usw.

Bei der Wortschatzvermittlung darf nicht nur die semantische Komponente der lexikalischen Einheit in Betracht gezogen werden, sondern man muß gleichzeitig auch die phonetische, graphische, grammatische und grammatisch — kombinatorische Komponente beachten.

Auf diese Weise werden auch die vier Grundfertigkeiten: Hörverstehen — Sprechen beziehungsweise Lesen und Verstehen — Schreiben ausgebildet.

Für die mündliche Periode des Anfängerunterrichts sind dabei ganz einfache Einführungsstrukturen üblich.

- z.B.
 L. Das ist ein Buch. (Anschauung)
 L. ein Buch
 Sch. ein Buch
 L. Das ist ein Buch.
 Sch. Das ist ein Buch.
 L. Was ist das?
 Sch. Das ist ein Buch.

Nachdem das Schriftbild eingeführt worden ist, wird auf den Zyklus des Hörens — Verstehens — Aussprechens der des verstehenden Lesens — Schreibens folgen, da nun der Lehrer das neue Wort bei gleichzeitiger Aussprache seiner Grundformen an die Tafel schreiben wird, wonach die Schüler es dann in ihre Hefte eintragen.

- z.B.
 L. Die Mutter hat Blumen.
 L. Das sind Blumen. (Anschauung)
 L. Das ist eine Blume
 L. die Blume
 Sch. die Blume
 L. eine Blume
 Sch. eine Blume
 L. Das ist eine Blume.
 Sch. Das ist eine Blume.
 L. Das sind Blumen.
 L. (schreibt das Wort an die Tafel; die Blume, -n)
 L. Was hat die Mutter?
 Sch. Die Mutter hat Blumen.

Auf höheren Stufen werden die Wörter durch das Unterrichtsgespräch eingeführt und später durch das Demonstrationsselbstgespräch, wobei man auch eine Kontrollübersetzung veranlassen kann, damit der Lehrer die Gewißheit hat, daß er richtig verstanden wurde. Gleichzeitig werden auch hier die neuen Wörter an die Tafel geschrieben.

Sowohl das Unterrichtsgespräch als auch das Demonstrationsselbstgespräch werden soweit als möglich von Anschauungsmitteln unterstützt.

Unterrichts- und Demonstrationsselbstgespräche sollten nicht eine textgetreue Inhaltswiedergabe des Lektionstextes sein, damit das Interesse des Schülers für den Text nicht abgeschwächt wird.

4. Die sprachlichen Mittel und Wege der Bedeutungserschließung im Gymnasium sind sehr mannigfaltig. Im Folgenden wird nur auf die Rolle des *Kontextes* eingegangen.

4.1. *Der Kontext als Ausgangspunkt der Bedeutungserschließung*

Hört man ein Wort, das man kennt, so löst es im Gehirn eine gedankliche Verbindung aus und man denkt an eine bestimmte Bedeutung des betreffenden Wortes, sozusagen an die eigentliche Bedeutung, die jedem Wort innewohnt. Doch neben der Grundbedeutung kann ein Wort auch noch einen anderen Sinn haben, der sich unter dem Einfluß der anderen Wörter, also der linguistischen Umgebung realisiert. Aus dieser Umgebung erwächst die kontextuelle Bedeutung des Wortes.

Als methodologische Voraussetzung bei der Arbeit am Wortschatz steht also die Tatsache, daß ein Wort mehrfacher Bedeutungsträger sein kann, daß die Wörter aber erst im Satz, in einer linguistischen Umgebung, also im Kontext ihre Bedeutung realisieren.

Die im Sprechakt realisierte Bedeutung entsteht durch einen doppelten Vorgang:

— durch die Auswahl jener semantischen Merkmale, die unseren Sprechintentionen am dienlichsten sind;

— durch das Integrieren des betreffenden Wortes in die Kette syntagmatischer Beziehungen, und zwar durch die Herstellung sowohl syntaktischer als auch semantischer Relationen zu den anderen Elementen des Kontextes.

So kann das Wort *reichen* mehrere Bedeutungen haben:

hinhalten, geben, holen, sich erstrecken, gelangen, genügen.

Diese Bedeutungen realisieren sich aber erst im Kontext. z.B.

— *Reich* du ihm deine Hand! (*Halte* du ihm deine Hand *hin*!)

— *Reich* mir, bitte, das Buch! (*Gib* mir, bitte, das Buch!)

— Geh und *reich* mir die Mappe herüber! (Geh und *hol* mir die Mappe herüber!)

— Das Gebiet *reicht* bis zur Küste. (Das Gebiet *erstreckt sich* bis zur Küste.)

— Er *reicht* nicht bis zum oberen Fach, (Er *gelangt* nicht bis zum oberen Fach.)

— Ein Kilo Apfel *reicht* für uns. (Ein Kilo Apfel *genügt* für uns.)

Die Valenz eines Wortes gestattet ihm also in verschiedenen Kontexten aufzutreten. Es gibt aber auch hier eine gewisse Begrenzung, die von den sinntragenden Merkmalen, die den semantischen Kern des Wortes bilden, abhängt.

Aufschlußreich dafür ist z.B. das rumänische Verb *a merge* und seine deutsche Entsprechung *gehen*.

Das rumänische Wort *a merge* kann sich semantisch in verschiedene Kontexte vollständig eingliedern.

Eu merg la şcoală. Eu merg cu maşina.

Die deutsche Entsprechung für *a merge* ist das Verb *gehen*. Sein Bedeutungsgehalt ist aber enger und somit kann es nicht in jedem Kontext gebraucht werden, der für das Rumänische zulässig ist.

Gehen setzt das zu Fuß gehen voraus und kann nicht in einem Kontext wie *Ich gehe mit dem Auto* gebraucht werden, wie das im Rumänischen *Eu merg cu maşina* der Fall ist.

Diese Bedeutung des Verbs *a merge*, die sich im Kontext *cu maşina* realisiert, wird im Deutschen durch ein anderes Verb ausgedrückt, und zwar durch das Verb *fahren*, das, vom Inhalt gesehen, ein Fahrzeug voraussetzt. z.B. *Ich gehe in die Stadt. Merg in oraş. Ich fahre in die Stadt. Merg (cu un vehicul) în oraş.* Im Rumänischen ist der Kontext... *cu un vehicul* nötig, um die gewünschte Bedeutung zu realisieren. Es ist also eine notwendige Sinnergänzung, während das deutsche *fahren* diesen Sinn in seiner Grundbedeutung enthält.

In allen Fällen dieser Art, wo *a merge* sowohl *gehen* als auch *fahren* bedeuten kann, muß man der Übersetzung größte Aufmerksamkeit schenken, denn die Schüler kennen das Wort *a merge* = *gehen* und vergessen bei seiner Verwendung oft, daß es sich manchmal um eine Fortbewegung mit einem Fahrzeug handelt. So kommt es dann zu falschen Formulierungen wie: *Ich gehe mit dem Autobus*.

Auch bei folgendem Beispiel spielt der Kontext eine entscheidende Rolle.

schmecken und *gefallen* wird im Rumänischen mit *a plăcea* übersetzt.

Jemand kann einem gefallen, aber nicht schmecken. Nahrung kann einem schmecken, die Art ihrer Zubereitung muß einem aber nicht gefallen.

Der Kontext verhilft einem, die richtige Wortwahl zu treffen. z.B. *Cartea îmi place.* Das Buch gefällt mir.

Friptura îmi place. Der Braten schmeckt mir.

4.2. Der Kontext als Erinnerungshilfe

Es kann vorkommen, daß Schüler den Sinn eines schon gelernten Wortes vergessen. Beispiele aus der Praxis beweisen, daß auch in solchen Fällen der Kontext zu Hilfe kommen kann, und zwar jener Kontext, der von einer gewissen Sprechsituation her bekannt ist.

Bringt man den Schülern die bekannte Sprechsituation in Erinnerung, so können diese das schon vergessene Wort sofort identifizieren und seinen Bedeutungsinhalt im Zusammenhang mit der neuen linguistischen Umgebung erfassen.

Beispiele aus der Praxis sind:

Wir gratulieren euch und wünschen euch viel Erfolg.

bekannte Sprechsituation:

Die Kinder gratulieren der Mutter zum 8. März.

oder:

Die Traktoren helfen den Bauern.

bekannte Sprechsituation:

Pioniere helfen gern.

Der sprachliche Situationskontext kann also auch als Erinnerungshilfe ausgewertet werden.

4.3. Der Kontext als Mittel der Bedeutungserschließung

Die Sinnerschließung eines Wortes mit Hilfe des Kontextes kann stattfinden, wenn alle anderen Elemente des Kontextes bekannt sind, wobei das unbekannte Wort aufgrund des eindeutigen, zwingenden kontextlichen Zusammenhangs errahnt wird. Meist liegt dabei auch Sachkenntnis in der Muttersprache vor. z.B.

Bukarest ist die Hauptstadt Rumäniens.

Konstanza liegt am Meer.

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ¹

ДРАГНА ТУДОР

Индустриальный лицей № 21 — Бухарест

В индустриальных лицеях иностранные языки, наряду с предметами по специальности, способствуют формированию и прочной подготовке будущих специалистов, активных и сознательных строителей социализма. Иностранные языки вооружают учащихся терминами по специальности, открывают перед ними широкие перспективы для чтения литературы по специальности в подлиннике, содействуя этим обогащению и углублению знаний в области той специальности, к которой они готовятся уже в лицее.

Работа над терминологической лексикой и над способами ее семантизации является, на наш взгляд, исключительно важным процессом, и от того, как он проходит, в значительной мере зависит эффективность обучения иностранным языкам в индустриальных лицеях.

Ниже перечисляются некоторые наиболее эффективные способы семантизации лексики по специальности в области строительства, иллюстрируя конкретными примерами на русском языке, исходя из того, что каждая область деятельности и каждый язык оперируют своей специфической системой терминов и понятий.

I. Основным и самым эффективным способом семантизации является, по нашему мнению, использование различных форм *наглядности*, с помощью которой может быть осуществлено быстрое усвоение учащимися слов специальной лексики. Сюда относятся:

1. Семантизация на основе *наблюдения предметов, технических установок и технологических процессов*. Например:

— различные строительные материалы:

кирпич	строительный	} раствор
заполнитель	кладочный	
черепица	штукатурный	
гравий	вяжущие материалы	

¹ В процессе преподавания терминологии по специальности нельзя избегать принципов, способов и приемов, предусмотренных общей методикой. Напротив, преподаватель иностранных языков обязан их знать и творчески применять в зависимости от области деятельности. (см., например, Silvia Burdea, Doina Neguș, Constanța Stoenescu, Lili Chirvai, *Metodica predării francezei tehnice*, București, 1980, p. 69). Задача состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выбрать такой способ, который помог бы раскрыть значение незнакомого учащимся слова с наибольшей полнотой и ясностью при минимальном расходе учебного времени.

установки и машины, используемые в строительстве:

грохот	башенный	} кран
бетононасос	рельсовый	
краскотёрка	гусеничный	
известегаситель	казловый	

— технологические процессы:

опалубка	кладка кирпичей
штукатурка	армирование сеткой
окраска	сборка деталей

При наблюдении учащимися технических установок и технологических процессов преподаватель русского языка может познакомить их с названиями отдельных узлов, при этом нет никакой надобности входить в подробности о том, как устроена эта деталь, как она действует.

При наблюдении предметов, технических установок и технологических процессов достигается наибольшая эффективность семантизации слов-терминов, так как учащийся не только слышит слово, но и видит предмет и установку или наблюдает за технологическим процессом, обозначенным данным термином. К тому, довольно часто ему известны соответствующие этим словам-терминам эквиваленты на родном языке, что содействует их сознательному, более быстрому и прочному запоминанию.

Было бы хорошо, чтобы на занятиях, проводимых в виде наблюдения предметов, технических установок и технологических процессов, присутствовал бы и преподаватель-специалист. Опыт показывает, что содружество преподавателя русского языка с специалистами и с профилирующими кафедрами оказывается весьма полезным при решении организационных проблем, при установлении содержательной стороны и последовательности введения терминологического минимума по специальности. Кроме того, это содружество является для обучающихся важным средством получения и углубления профессиональных знаний, что, в свою очередь, вызывает интерес учащихся к изучению русского языка, повышает успеваемость по этому предмету.

2. Семантизация путем использования макетов. Специфичность такого способа заключается в том, что при ознакомлении с новыми словами-терминами и их семантизации, можно преподнести названия таких деталей, которые в реальных предметах видеть не представляется возможным. Примером в этом отношении могут служить макеты отдельных конструктивных элементов здания — лестницы, крыши, стены, перекрытия или даже макет сборного здания в несколько этажей.

3. Использование картин и фотографий, схем и чертежей — важное средство, способствующее семантизации специального словаря.

а) С помощью картин и фотографий можно семантизировать слова-термины, называющие технические аппараты, устройства, установки, машины и даже их составные части.

б) Схематические изображения особенно часто встречаются во всех технических дисциплинах, в том числе и в строительстве. В схемах нет изображения реальных тел и предметов, а есть лишь их графическое обозначение.

Но несмотря на это схема — это важный вид семантизации специальной лексики. Так, например, при использовании Конструктивной схемы панельного здания могут быть семантизированы такие слова-термины: фундамент, подвал, надподвальное перекрытие, междуэтажное перекрытие, наружная и внутренняя стена, крыша, перегородка и др. Успешно используются при семантизации лексики по специальности и такие схемы, как:

Поперечное сечение здания;

Схема внутренней установки канализации бытовой сточной воды;

Конструктивная схема многоэтажного крупноблочного здания.

Эту последнюю схему преподаватель может составить на кодоскопе, наклеивая один на другой несколько кодопозитивов, содержащих отдельные конструктивные элементы здания.

в) В техническом чертеже много условных обозначений. Предмет по чертежу можно представить с достаточной ясностью лишь в том случае, если все условности его известны преподавателю. Удобно семантизировать по чертежам различного рода:

— арки: двухшарнирная арка, арка с затяжкой, арка жёсткости, арка с высокой шельгой, арка без проёма и др.

— своды: цилиндрический прямой свод, свод-оболочка, круглый купольный свод, плоский свод перекрытия, ступенчатый свод и др.

Наглядность служит ценным средством бесперебойной семантизации лексических единиц по специальности, обогащая приёмы работы при обучении учащихся практическому владению специализированным подязыком. Но нельзя преувеличивать роль наглядной семантизации: хотя наглядность, особенно зрительная, развивает у учащихся языковую догадку, она не всегда обеспечивает полное и точное усвоение знаний. Кроме того, злоупотребление наглядностью столь же нежелательно, как и многословие. Важно подчеркнуть, что применяемая в тесной органической связи с другими приёмами и способами семантизации лексики по специальности наглядность ведёт к повышению эффективности занятий, к достижению поставленной цели.

II. Использование слов-терминов, представляющих типологический параллелизм с румынским языком; — это другой важный способ семантизации, которым преподаватель русского языка добивается хороших результатов в процессе ознакомления учащихся с лексикой по специальности на всех этапах обучения. Ср.:

бетон — beton

тротуар — trotuar

цемент — ciment

барит — baritină

метод — metodă

смола — smoală

стекло — sticlă

фасад — fațadă

При семантизации этих слов-терминов нет особых трудностей в связи с их содержанием, но особое внимание следует уделять интерференции, проявляющейся главным образом в фонетике и морфологии.

III. Объяснение слов специальной лексики лингвистическими средствами способствует более глубокому и быстрому усвоению учащимся слова или

ряда слов по специальности, расширению связей слов в предложении. Сюда относятся:

1. Объяснение значения с привлечением синонима:

комната	= помещение	внешняя стена	= наружная стена
здание	= сооружение	плоская крыша	= совмещённая крыша
построение	= возведение	построение здания	= возведение здания

2. Объяснение значения с привлечением антонима:

передний	≠ задний	тощий раствор	≠ жёсткий раствор
несущий	≠ ненесущий	несущая стена	≠ ненесущая стена
сборка	≠ разборка	плоская крыша	≠ скатная крыша

3. Слово толкование на русском языке:

каменщик — рабочий-специалист по кирпичной кладке
сборка — соединение механизмов, устройств, деталей для получения готового изделия, сооружения.

4. Суффиксация:

- тель: краситель, смеситель, смягчитель;
- щик: каменщик, бетонщик, арматурщик;
- ани-е: (-ни-е): полирование, шлифование, армирование, тесание, дробление;
- к-: опалубка, краска, облицовка, кладка, обработка.

IV. Технические и политехнические словари оказывают большую помощь учащимся в самостоятельном осваивании смысла терминов по специальности, особенно на продвинутом этапе обучения. Но умение пользоваться словарем само по себе не приходит: этому нужно специально обучать учащихся. Учащиеся должны не только научиться пользоваться словарём, но и приучиться к мысли, что словарь, как и учебник или сборник спецтекстов, является его верным помощником: он помогает им растолковать значение любого слова, подсказывает, как правильно произнести слово и грамотно его написать.

Таковы в основном способы семантизации лексики по специальности. Конечно, они не исчерпываются перечисленными нами способами: сюда можно было отнести и дистрибутивное окружение слов, соотношение слова со всей лексико-семантической системой языка, лексико-грамматический анализ текста, перевод и др.

Не лишено интереса указать и на то, что выбор способов семантизации лексики по специальности зависит от ряда факторов: характера самого слова, уровня подготовки учащихся, условий преподавания, степени владения преподавателем специализированным подязыком и т.п. Кроме того, возможно сочетание указанных способов, причем один из них будет основным, а остальные — дополнительными.

В заключение нам бы хотелось подчеркнуть то, что в промышленных лицеях со строительным профилем перечисленные нами способы семантизации лексики по специальности, применяемые в комплексном сочетании

и в тесной органической связи со всем учебным процессом, способствуют тому, что русский язык становится для наших учащихся одним из эффективных средств изучения своей специальности, обогащают и углубляют знания учащихся по строительному делу, помогают им понять, уже со школьной скамьи, красоту и благородство ремесла строителя.

SEMINAR ȘTIINȚIFIC DE „ISTORIA MENTALITĂȚILOR“

Din dorința de a așeza studiile de istorie literară pe o cât mai solidă bază teoretică, în acord cu poetica de astăzi, foarte deschisă către context, Catedra de limbă și literatură franceză a Facultății de Limbi și Literaturi Străine din București a înființat, în mai 1985, seminarul interdisciplinar integrat *Istoria mentalităților*. Ideea de la care s-a pornit e dublă și anume că, pe de o parte, textele literare exprimă și suscită idei și sentimente și că, pe de altă parte, ele sînt produse și receptate în contexte ce pot fi descrise drept sisteme de reprezentări pe care participanții la actul de comunicare literară le au despre ei înșiși, despre ceilalți, despre literatură, despre lume etc., reprezentări ce variază de-a lungul istoriei. În această perspectivă, seminarul își propune un scop teoretic, și anume definirea conceptului de mentalitate, precum și unul practic: găsirea tehnicilor de descoperire și descriere adecvată a diverselor sisteme de reprezentări și sentimente ce s-au succedat în spațiile culturale în studierea cărora sînt interesați membrii facultății; reconstituirea, măcar parțială, a unor seturi concrete de idei, atitudini și sentimente fundamentale, importante din punctul de vedere al celui ce face istoria literaturii (ideea de „om“ proprie unei comunități la un moment dat, atitudinile tipice față de „celălalt“, conținuturile date unor noțiuni cum sînt acelea de „fericire“, „dragoste“ etc.).

În cadrul celor două ședințe de pînă acum, Alexandru Duțu a vorbit despre *Mentalități și cultură*, iar Lazăr Vlăsceanu despre *Mentalități: structură și reconstrucție*. În comunicarea sa, Alexandru Duțu a făcut o prezentare sistematică și detaliată a problemelor și tendințelor ce se înregistrează în istoria mentalităților astăzi și a insistat asupra raporturilor posibile dintre aceasta și istoria literară. În ceea ce-l privește pe Lazăr Vlăsceanu, sociolog, el a arătat că mentalitățile (pe care le consideră drept un montaj de atitudini, cunoașteri, afecte) nu sînt generatoare directe de comportamente și că între primele și cele din urmă (printre care trebuie incluse și aceste monumente care sînt textele literare) nu se pot face decît inferențe probabilistice.

Completînd evantaiul seminariilor științifice din facultate (cel de naratologie, cel de acte de limbaj, cel de didactică), seminarul integrat condus de prof. dr. Angela Ion va fi locul în care vor fi interogate unele aspecte fundamentale ale funcționării literaturii și în care, sîntem convinși, vor fi găsite și răspunsuri.

RADU TOMA

AL VII-LEA CONGRES AL UNIUNII INTERNAȚIONALE PENTRU LINGVISTICĂ ȘI ȘTIINȚA LITERATURII GERMANICE (IVG)

(Göttingen, 25—31 august 1985)

Uniunea Internațională pentru lingvistică și știința literaturii germanice a fost fondată în 1955 la Roma. Membrii ei sînt doctori în germanistică din peste 50 de națiuni. Sarcina ei primordială este de a organiza odată la cinci ani o întîlnire internațională a germaniștilor. Pînă anul acesta, au avut loc astfel de congrese la Copenhaga, Amsterdam, Princeton, Cambridge, Basel.

Așezat în nord-estul RFG, Göttingen, ales de data aceasta ca loc de întîlnire, este un lăcaș tradițional al științei și artei, un orașel nu prea mare, ce corespunde — în linii generale — imaginii pe care și-o fac germaniștii din străinătate despre Germania: loc pe unde au trecut minți luminate și germaniști de vază, poeți și filozofi — să amintim doar pe Lessing, Goethe, Heine, frații Grimm, Rilke — oraș cu case vechi și monumente istorice în bună vecinătate cu foarte moderne clădiri administrative și culturale. Desfășurat sub genericul „Controverse noi și vechi”, Congresul a inclus 335 de referate din 36 de țări. Au fost prezenți 1318 participanți din 53 de țări din toată lumea. S-au organizat mari și impresionante expoziții de carte, un centru de presă, numeroase întîlniri și recepții, excursii ce s-au desfășurat într-o atmosferă de deplină armonie, probitate științifică și colegialitate, în spiritul unei sincere dorințe de cunoaștere și colaborare reciprocă. Interdisciplinari-tatea, internaționalismul, noblețea și conștiința istorică, au caracterizat acest congres.

Referatele au fost prezentate fie în plen, fie în secții — 32 la număr — prezentînd probleme pasionante, de mare importanță metodică pentru studiul contemporan al limbii și literaturii germane. Astfel s-au dezbătut teme ca: relația stilisticii tradiționale cu moderna lingvistică a textului, raportul dintre gramatică și pragmatică, norma lingvistică, istoria limbii, sociolecte și dialecte, literatura feministă, interpretarea psihoanalitică a literaturii, raportul dintre literatură populară și cea cultă, avangardismul, noțiunea de literatură universală, raportul dintre națiunea politică și națiunea culturală, cele 4 literaturi în limba germană (în RDG, RFG, Austria și Elveția), filmul și literatura de după 1945, științele literare în general. Acestea sînt doar o parte din marea varietate de subiecte ale disputei științifice.

Deși Congresul reprezintă un mare succes al organizatorilor și participanților, deși studiul teoretic al limbii și literaturii germane se dovedește prosper și incitant, s-a comentat lipsa din discuțiile propuse a vastului și atît de dificilului domeniu al practicii germaniștilor străini, adică ne-germani. Căci mai înainte ca studenții să poată gândi asupra subtilităților liricii lui Goethe, ei trebuie să învețe limba germană ori, la congres, nu s-a prezentat nici un referat despre predarea limbii germane ca limbă străină, deși acesta este unul din scopurile primordiale ale germanisticii mondiale. S-a propus ca, la Congresul din 1990, care va avea loc în Japonia, să se pună accentul și

pe acest aspect al studiului limbii și literaturii germane, pe utilizarea ei ca „meserie” în viața de zi cu zi de către absolvenții unei facultăți de germanistică.

SPERANȚA STĂNESCU

PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ȘI PROMOVAREA COOPERĂRII ȘI ÎNȚELEGERII ÎN EUROPA

Sub acest titlu s-a desfășurat la Praga (R. S. Cehoslovacă) între 23 și 27 septembrie 1985 un seminar internațional, organizat de Universitatea Carolină cu concursul UNESCO.

Problemele au fost grupate în șase teme de interes major, la care au participat renumiți specialiști din 17 țări europene și din țara gazdă.

Prima temă supusă dezbaterii s-a intitulat *Limbile străine, mijloc de cunoaștere reciprocă, de întărire a încrederii și cooperării pașnice între popoare* (referenți: Dr. William R. Lee, Marea Britanie, președinte de onoare, fondator al Asociației Internaționale a Profesorilor de Engleză Limbă Străină; Prof. Gustave Cammaert, Belgia, președintele Federației Internaționale a Translatorilor; Prof. Dr. Victor Petioky, Austria, director al Institutului de Pregătire și Calificare a Translatorilor, Universitatea din Viena; Prof. Dr. Georgy Szepe, Ungaria; Jarmo Antilla, Finlanda, președinte al Federației Internaționale a Profesorilor de Franceză; Prof. Dr. Josef Dubsky, Conf. Dr. Jaroslav Zezula, Prof. Dr. Josef Skacel, Cehoslovacia).

Situația contemporană din lume, revoluția științifică și tehnică, creșterea intensității contactelor internaționale la toate nivelele și dezvoltarea fără precedent a turismului în ultimele decenii au impus cu și mai mare necesitate cunoașterea limbilor străine. Acestea au devenit o parte integrantă a educației omului modern, un mijloc al înțelegerii între popoare și al cooperării pașnice în lume. Dezbaterile au subliniat faptul că profesorii de limbi străine pot juca un rol important ca forță a progresului și cooperării, pentru menținerea păcii în întreaga lume.

În cadrul celei de a doua teme, *Locul predării limbilor străine în educația copiilor, a tinerilor și a adulților*, au fost abordate problemele complexe ale educației și ale metodologiei predării limbilor în școli elementare și secundare, în universități și în activități în afara școlii, de exemplu, pregătirea muncitorilor pentru o mai bună folosire a cunoștințelor de limbi străine (referenți: Prof. Dr. Stathis Efsthadiadis, Grecia; Prof. Dr. Feliciano Perez-Varas, prorector al Universității din Salamanca, Spania; Prof. Dr. Vladimír Hrabě, Dr. Eva Berglová, Conf. Dr. Oldřich Man, Cehoslovacia). Comunicările și dezbaterile au insistat asupra ideii că predarea limbilor străine în școli trebuie să urmărească un dublu scop: formarea competenței elevilor în această direcție, și utilizarea studiului limbilor moderne ca suport al dezvoltării mentale, morale, ideologice și estetice a acestora. S-a pus accentul pe o bună selecție a temelor, astfel încât să ajute la formarea profilului moral al elevilor și studenților, a

atitudinii responsabile, militante, împotriva războiului și pentru menținerea păcii în lume.

Temele 3 și 4 au fost dedicate *Conținutului textelor și al materialelor didactice din punctul de vedere al educației și cooperării internaționale* (referenți: Prof. Elisabetta Zuanelli Sonino, Universitatea din Veneția, Italia; Conf. Dr. Stanislav Jelinek, Conf. Dr. Radko Purm, Dr. Irena Vaverková, Cehoslovacia) și *Valorificării mijloacelor extrașcolare în vederea promovării contactelor internaționale și a cooperării pașnice* (referenți: Marianne Levander, Suedia; Prof. Will Knibbeler, Universitatea din Nijmegen, Olanda; Prof. Dr. Johannes Krogoll, RFG; Dr. Vaclav Šimeček, Prof. Dr. Josef Vlček, Dr. Miroslav Jindra, Cehoslovacia). Au fost dezbătute criteriile ce servesc la elaborarea diferitelor modele operative pentru profesorii de limbi străine, din perspectiva colaborării internaționale (limba străină ca reprezentare a organizării culturii străine, a istoriei și a normelor culturale); conținutul exercițiilor de limbă din punct de vedere al impactului educațional, rolul conversației libere în cunoașterea modului de viață, a instituțiilor și culturii națiunii a cărei limbă se predă; stabilirea unui echilibru între nivelul de cunoștințe și subiectul abordat, tipologia exercițiilor, care nu pot fi universal valabile; importanța erudiției lingvistice și psihopedagogice a profesorului pentru realizarea exercițiilor în manieră creativă (Prof. Knibbeler a și prezentat o metodă intitulată „explorativ creativă”).

Ultimele două teme au cuprins *Referințe teoretice în lingvistică, psihologie, didactică, știința literaturii și estetică* (referenți: Prof. Tatiana Komova, Universitatea din Moscova; Prof. Dr. Johannes Klare, RDG; Dr. Melania Florea, Universitatea din București; Prof. Dr. Jaroslava Pačesová, Conf. Dr. Dana Tollingerová, Prof. Dr. Milan Hrala, Conf. Dr. Alena Tionová, Dr. Jindřich Veselý, Cehoslovacia) și *Rolul organizațiilor internaționale în educarea și formarea post-universitară a profesorilor de limbi* (referenți: Prof. Eduard M. Batley, Universitatea din Londra, Președintele Federației Mondiale a Asociațiilor de Limbi moderne; Prof. Dr. Jacques Qvistgaard, Danemarca; Anna Lilova, Bulgaria). Dezbaterile au constituit un interesant schimb de opinii între specialiști cu o vastă experiență didactică și cu o bogată activitate științifică în domeniul teoriei lingvistice a predării / învățării limbilor străine, precum și a unor discipline extralingvistice legate de predarea limbilor. Au fost subliniate rolul contextului socio-cultural în învățarea limbilor, abordarea comunicativă-funcțională a limbii ca bază pentru pregătirea profesorilor de limbi străine, aspecte lingvistice și didactice ale unui curs intensiv de română ca limbă străină, probleme ale traducerii sau ale limbajelor de specialitate, ori aspecte legate de pregătirea post-universitară a profesorilor de limbi străine.

Atât comunicările, cât și discuțiile foarte vii care au încheiat dezbaterile fiecărei teme au evidențiat importanța aprofundării cunoștințelor de limbi străine, care trebuie să constituie o componentă a educației copiilor, tinerilor și adulților. Așa cum reiese și din titlul seminarului, instrucția prin limbi străine nu poate fi înțeleasă doar ca un exercițiu formal, ci ca un factor important în relațiile umane și internaționale.

Lucrările acestui prestigios seminar internațional au constituit nu numai un schimb de informații științifice și de experiență, ci și un imbold pentru a face din limbile străine un mijloc de promovare a ideilor generoase de pace și colaborare pașnică între popoare.

MELANIA FLOREA

DUMITRU CHIȚORAN,
ALEXANDRA CORNILESCU

Elements of English Sentence Pragmatics
vol. II Tipografia Universității București,
1985, 369 p.

Prezentul volum elaborat de prof. dr. D. Chițoran și lect. dr. A. Cornilescu reprezintă partea a doua a unei lucrări mai cuprinzătoare ce își propune studiul sensului propoziției în limba engleză. Primul volum *Elements of English Sentence Semantics* este redactat de aceiași autori și urmează a fi publicat de Editura Didactică și Pedagogică.

În volumul de față, autorii pornesc de la principiul că nu se poate înțelege natura unei limbi fără a studia cele două domenii complementare: gramatica și pragmatica. Adoptînd viziunea lui Halliday M.A.K. (1973) autorii subliniază cele trei funcții de bază ale limbii: 1) funcția ideatică, 2) funcția interpersonală și 3) funcția textuală. Funcția ideatică a limbii este interpretată și studiată în termeni sintactici și semantici fiind o problemă de competență gramaticală și conceptuală; funcția interpersonală și textuală presupune nivelul de analiză pragmatic deoarece cele două funcții implică realizarea competenței de comunicare.

Pe această linie, prezentul volum, împreună cu cel de semantică completează ciclul de lucrări elaborate la Catedra de limbă engleză a Universității București, dedicate studiului complet și complex al tipologiei lingvistice a limbii engleze.

Prezentul curs își propune studiul a două aspecte pragmatice de bază ale sensului propoziției:

1) determinarea forței ilocuționare a unui enunț în cadrul teoriei actelor de vorbire, o teorie a comunicării umane considerată a fi elementul esențial într-o pragmatică interpersonală (prima parte a volumului p. 5—179);

2) relația dintre propoziție și context, implicit construirea unei teorii a adevărului dependentă de context (partea a doua p. 209—341).

Cursul ca atare este destinat studenților din anul III specialitatea A și B, studenților de la cursul special de pragmatică anul IV, precum și cadrelor didactice din învățămîntul mediu implicate în activitatea de perfecționare. Prin maniera de abordare și modul de organizare, cursul constituie un valoros material de referință și studiu pentru cercetătorii și cadrele didactice din învățămîntul superior.

Lucrarea este structurată în două mari capitole. Prima parte *Teoria actelor de vorbire* cuprinde 12 subcapitole și debutează cu programul lui Grice despre sens și cu teoria actelor de vorbire în varianta Austin și Searle. Problemele teoretice sînt argumentate cu un ascuțit spirit critic, autorii făcînd încă o dată dovada unor buni teoreticieni și cercetători de valoare. Studiul cuprinde de asemenea o analiză exhaustivă și bogat ilustrată cu exemple a actelor de vorbire non-liternle — figurative și indi

recte. Capitolul K — un capitol aplicativ și original — oferă un studiu complet al mijloacelor lingvistice de codare a forței ilocutionare și al interacțiunii dintre ele la nivelul textului: verbe modale, adverbe, interjecții, construcții parentetice, întrebări tag, construcții sintactice etc. Ultimul subcapitol — L — analizează strategiile de comunicare — excelent exemplificate — precum și aspecte ale unei retorici interpersonale.

În volumul de semantică ce urmează să fie publicat la EDP autorii au dezvoltat o teorie de adevăr pentru un fragment de limbă engleză ce asigură o legătură sistemică între sintaxă și semantică. Teoria de adevăr construită nu era însă dependentă de context. Odată cu studiul actelor de vorbire, contextul devine determinant în identificarea și interpretarea actelor lingvistice. În consecință, autorii își propun să construiască o teorie de adevăr dependentă contextual pentru un fragment de limbă engleză. Acest subiect formează al doilea mare capitol al prezentului volum: *Toward a Theory of Formal Pragmatics*. Teoria își propune să explice trecerea de la sensul lingvistic al propoziției la determinarea actelor lingvistice realizate.

Acest capitol este în mare parte original, autorii dovedind deosebite calități de cercetare. Problemele abordate au o mare valoare aplicativă și teoretică (vezi cap. B, C, E).

Valoarea teoretică și practică, aplicativă a acestei lucrări constă în complexitatea problemelor studiate, în maniera în care au fost abordate precum și în modul în care autorii au organizat și interpretat un vast material de referință (de ultimă oră), având constant în vedere necesitățile practice, teoretice și de cercetare ale profesorului de engleză.

Considerăm că prin redactarea acestui curs, autorii au adus o contribuție considerabilă la îmbogățirea cercetării anglistice și lingvistice din țara noastră.

ILEANA BACIU

DOINA LECCA,

Human Communication — Models for Analysis

The language of Harold Pinter's Plays

București, Tipografia Universității, 1985, 227 p.

Așa cum se menționează în cuvântul înainte, cartea este rezultatul „preocupărilor autoarei, cu privire la comunicare, înțeleasă ca o activitate esențială pentru supraviețuirea omului, dar în același timp și în mod mai particular, ca o componentă importantă a procesului de predare (a limbilor străine) care face din ce în ce mai mult uz de strategii și abordări proprii comunicării.

Autoarea este preocupată să elaboreze un complex al unei retorici interpersonale. La acest nivel de analiză (pragmatic) limbajul devine (sau redevine) acțiune: limbii naturale îi revine o funcție instrumentală, prin excelență, ea servind alături de alte limbaje (de ex. gesturile), la realizarea unor scopuri prin intermediul unor strategii. În consecință, în lucrare accentul cade pe discurs ca acțiune umană teleologic orientată, și nu pe text, ca produs al activității discursive.

Axată în primul rând pe lucrări din domeniul „ordinary language philosophy”, lucrarea înglobează (pe linia cercetărilor mai noi din sfera actelor de limbaj) cercetări din domeniul etnografiei comunicării, sociolingvisticii și semanticii.

Contribuția originală a autoarei este de a încerca și de a reuși să definească ceea ce am numi „condițiile de succes ale comunicării”. Problema este, în cele din urmă, una epistemologică: reprezentările pe care le avem despre noi înșine, despre în-

terlocutori și despre lumea înconjurătoare nu sînt niciodată perfecte, așa cum se presupune în schemele comunicaționale curente (care procedează la o idealizare necesară într-o anumită fază a cercetării). Așa cum se arată în modelul propus de autoare, se pot naște deosebiri între reprezentările noastre despre lume și lumea reală, între imaginea pe care o percepe interlocutorul despre vorbitor și imaginea reală a vorbitorului etc. Modelul propus (descompus între producere și înțelegere) este mai cuprinzător conceptual și mai adecvat empiric, avînd o putere explicativă mai mare. De exemplu, el poate da socoteală atît de cazurile variate de eșec al comunicării, cît și de cazurile de interacțiune complexă în care vorbitorii își „construiesc” o persoană simulată (de exemplu un rol), pe care interlocutorul este silit să o accepte „intrînd în joc” și făcînd jocul vorbitorului.

Schițarea acestui model complex de comunicare, care permite o mai bună înțelegere a limbajului conversațional și o reevaluare a actelor de limbaj, credem că este meritul principal cel puțin din perspectivă lingvistică al lucrării.

Modelul de comunicare propus de autoare distinge între sistemul de producere și sistemul de percepție al procesului de comunicare și, subliniind caracterul teleologic al acestui proces, insistă asupra introducerii în analiză a proceselor mentale ale vorbitorului și ascultătorului. Se folosesc de asemenea noțiunile de *lume* („World”, cf. Rescher) și *imagine a interlocutorilor* („Face” cf. Goffman și Brown și Levinson).

În consecință, la nivelul producerii unui mesaj, în afară de vorbitor și text trebuie avută în vedere și imaginea pe care vorbitorul o are despre ascultător, întrucît cel mai adesea eșecul comunicării pornește de la o reprezentare greșită a acestuia. La nivelul percepției, sau al înțelegerii, alături de text și de ascultător, sistemul trebuie să cuprindă și o imagine corectă a vorbi-

torului în mintea ascultătorului. Imaginea ascultătorului și respectiv cea a vorbitorului sînt introduse prin conceptul de „model person” (MP) și „simulated model person” (SMP). Conceptul de *lume* (World) este în continuare specificat în „lume reală” (caracteristică individului) și „lume actuală” în care acesta acționează, permițînd însă și stimularea apartenenței individului la această lume.

În mod similar conceptul de *imagine* (Face) este subdivizat în „*imagine reală*” (real face) și „*imagine publică*” (public face).

Eșafodajul teoretic complex în care prima grijă a autoarei a fost definirea foarte clară a termenilor, permite o redefinire a actelor de vorbire și o clasificare a acestora pentru scopurile propuse în lucrare.

Modelul de analiză propus este validat în mod convingător de analiza de text efectuată în ultimul capitol al lucrării.

Opera dramatică a lui Harold Pinter se supune cu ușurință și profit acestui tip de analiză. Analiza tipurilor de acte ilocutionare folosite de personaje permite o interesantă identificare a tipurilor de personaje ce populează piesele lui Pinter. Aflăm astfel că unele personaje sînt adaptabile la lumea actuală (actual world), altele sînt neadaptate și fără șanse de adaptare, că există personaje ideale, intermediare, sau altele care propun o lume de intruși.

Lingvistul înarmat cu instrumentele precise de lucru ale științei sale, este acum dublat de observatorul atent al unui text dramatic plin de ceea ce denumim de obicei *subtext*. Așa cum se exprima succint autoarea, personajele lui Pinter se află într-un permanent efort de „manipulare a propriilor lumi”. Este o lume pe care autoarea o analizează în adîncime cu multă înțelegere și finețe, prin emiterea unor judecăți de valoare ingenios nuanțate.

Lucrarea prezintă un interes deosebit pentru cadrele didactice din domeniul limbilor străine, studenți și tineri cercetători.

DUMITRU CHIȚORAN

VICTOR HUGO,

Volume publié sous la direction de
ANGELA ION

București, Tipografia Universității din București, 1985, 239 p.

Volumul reunește douăzeci și două dintre comunicările prezentate la simpozionul *Victor Hugo*, organizat în ziua de 29 mai 1985, cu prilejul comemorării a 100 de ani de la moartea poetului, de Catedra de limba și literatura franceză a Facultății de Limbi și Literaturi Străine din București.

„Imensă, excesivă, profundă și diversă” (Angela Ion), purtind în mod cel mai semnificativ însemnele universalității, creația hugoliană reclamă prin amplitudinea și varietatea ce-i sunt proprii, o lectură plurală, de un dinamism suplu și complex, susceptibilă de a-i pune în lumină, în același timp, bogăția și unitatea, dar și de a oferi cercetătorului subiecte reînnoite de meditație asupra actului de a scrie.

Modulată de ritmurile specifice „orizontului său de așteptare”, lectura românească a operei lui Hugo, așa cum este ea propusă în prezentul volum, se situează în prelungirea unei tradiții de receptare bogată, divers nuanțată în decursul unui secol și jumătate și cit s-a scurs de la primele contacte ale cititorilor români cu scrierile hugoliene și pînă astăzi. În deschiderea volumului, studiile semnate de Angela Ion (*Victor Hugo dans la vie littéraire roumaine*), Sorina Bercescu (*Première version roumaine des Ballades de Victor Hugo*) și de Marin Bucur (*Victor Hugo et ses relations directes avec les intellectuels roumains de l'époque*) evocă

în mod documentat și vibrant principalele momente ale unui dialog cultural entuziast.

Atente la solidaritatea dintre gândul filozofic vizionar, meditația profund interogativă, fantezia debordantă, imaginația răscolitoare, cu căutările formale și cu principiile estetice prin care universul poetic hugolian se autodefineste în consubstanțialitate cu totalitatea „ilimitată” (*Odes*, *Préface*, 1822) a lumii și a conștiinței umane, studiile următoare analizează gândirea mitopoetică hugoliană (Angela Ion, *Le Satyre, synthèse de la pensée et de la poétique hugoliennes*; Anca Mitroi, *Victor Hugo et les légendes de son siècle*), demontează și explicitează mecanismele retorice (Paul Miclău, *Métasémèmes hugoliens*; Cornel Mihai Ionescu, *Rhétorique de l'anagramme*) și prozodice (Silvia Pandelăscu, *Structures poétiques hugoliennes*; Alexandra Emilian, *Rythme racinien dans Hernani*) utilizate de poet, se apleacă asupra tezaurului lingvistic revalorificat de verbul poetic hugolian (Maria Murăreț, Ion Murăreț, *Quelques remarques sur la langue poétique de Victor Hugo*).

Sînt de asemenea examinate modalitățile specifice de funcționare poetică propriu-zisă a discursului hugolian, perceput fie din interior (Laurențiu Zoicaș, *L'odyssée du Mot dans l'œuvre poétique hugolienne*; Vasile Zinceuco, *Abîmes de Victor Hugo*; Toader Saulea, *L'œil poétique hugolien*; Dan Ion Nasta, *Le mur lézardé — architectures et secousses du discours visionnaire dans La Légende des siècles*; Mircea Mihailevschi, *Le discours dramatique chez Victor Hugo*), fie din perspectiva raportării sale atît la alte tipuri de discursuri literare (Liana Repeșteanu, *La bataille de Waterloo. Modalités descriptives chez Victor Hugo et Stendhal*; Anca Christodorescu, *Roi et super-vassal chez Pierre Corneille et Victor Hugo*; Albert Kovács, *Victor Hugo — une révélation pour Dostoïevski*) cit și, într-un sens mai larg, la unele mentalități specifice (Ioan Pânzaru, *Des machines et des monstres*;

Roxana Anca Trofin, *La quête de l'amour et de l'honneur dans le théâtre de Victor Hugo*; Ileana Mihăilă, *L'Espagne dans la vie et l'œuvre de Victor Hugo*; Ștefan Stoenescu, *Swinburne et la fortune de Victor Hugo dans l'Angleterre victorienne*.

Întreprinse cu mijloacele mitografiei, retoricii, poeziei, semioticii, ale analizei actelor de limbaj, ale esteticii receptării etc., studiile înmănunchate în acest volum formulează puncte de vedere competente asupra creației hugoliene. Fără a parcurge în întregime „continentul Hugo” și fără a epuiza toate posibilitățile moderne de lectură — fapt pe deplin comprehensibil, dată fiind structura însăși a volumului, aceste studii aduc, neîndoielnic, în atenție dimensiunile fundamentale ale scriiturii hugoliene, oferind solide repere de sprijin și numeroase sugestii pentru alte noi și noi lecturi. Vor profita, desigur, de ele nu numai studenții, profesorii de specialitate și elevii lor dar, îndrăznim să o credem, și un public mai larg, iubitor de poezie, pentru care Victor Hugo va continua să întruchipeze unul dintre marile sale destine.

ELENA BRĂTEANU

PIERRE CORNEILLE, cours spécial, coordination: ALEXANDRA EMILIAN, Tipografia Universității din București, 1985, 164 p.

Prietenii literaturii franceze, în general, și ai lui Pierre Corneille, în special, se vor bucura să afle că, organizat de Catedra de limbă și literatură franceză a Universității din București, la inițiativa profesoarei Angela Ion, colocviul consacrat tricentenarului morții marelui poet dramatic francez a dus la publicarea unui volum conținând cele unsprezece comunicări prezentate la 9 octombrie 1984, precum și o introducere trasând cariera literară a lui Corneille în contextul teatrului din

secolul al XVII-lea și o utilă bibliografie corneliană¹ semnate de Alexandra Emilian, animatoarea colocviului și coordonatoarea volumului. Studiile acoperă aproape întregul corpus cornelian: pe lângă marile tragedii (Cornel Mihai Ionescu, *Rhétorique de l'écartèlement [Polyeucte]*; Dan Ion Nasta, *Sang et lumière ou la rhétorique de „Cinna”*), sint examinate discursul teoretic al lui Corneille (Alexandra Emilian, *Corneille théoricien*), comediile sale (Mariana Teodorescu, *Corneille et une nouvelle formule dramatique — la comédie moyenne*) și ultimele sale tragedii (Irina Bădescu, *Le mécanisme de la victime émissaire dans les dernières tragédies de Corneille*; Anca Christodorescu, *Le stratagème dans les dernières tragédies de Pierre Corneille*). Marile teme corneliene, dragostea și moartea, sint reinterpretate de Dolores Toma (*Les paradoxes de l'amour*) și de Vasile Zincenco (*La fin du héros cornélien*). Un studiu stilistic (Ileana Cantuniari, *Le rôle et la valeur du vers-sentence dans le théâtre de Corneille*) și unul de influență postumă (Maria și Ion Murăreț, *Le romantisme de Pierre Corneille*) încheie volumul. Trebuie subliniate abordări foarte noi ale textului cornelian în lumina psihanalizei lacaniene de nuanță derridiană (Cornel Mihai Ionescu), a antropologiei lui Gilbert Durand (Irina Bădescu) sau a epistemei secolului al XVII-lea (Mircea Mihalevschi, *À propos de la dimension épistémique du*

¹ Bibliografie din care lipsesc însă ultimele două mari ediții critice ale operei lui Corneille: *Oeuvres complètes*, éd. Georges Couton, Paris, Gallimard, „Bibliothèque de la Pléiade”, tome I 1980, tome II 1984 (din trei tomuri prevăzute); *Théâtre complet*, Edition du Tricentenaire, éd. Alain Niderst, Publications de l'Université de Rouen, 1984, 2 vol. (din 6 volume prevăzute), și studii mai recente, cum sint: Robert Garapon, *Le premier Corneille, De „Mélite” à „L'illusion comique”*, Paris, C.D.U./S.E.D.E.S., 1982; Han Verhoeff, *Les grandes tragédies de Corneille. Une psycholecture*, Paris, Lettres modernes — Minard, 1982.

discours dramatique cornélien). Întregul volum marchează, prin valoarea sa științifică și literară, o binevenită reînnoire a studiilor corneliene românești.

V. Z.

ION BARBU

Nadir latent,

Ediție bilingvă româno-franceză, traducere și prefață de PAUL MICLĂU,

Editura Minerva, București, 1985, 381 p.

Mediere interlingvistică, descrisă dintr-o perspectivă pragmatică, adeseori, ca o operație relativă în ceea ce privește nivelul de comunicare atins, traducerea poeziei trebuie să restituie „eul liric” al poetului. Curajoasă întreprindere, mai ales atunci când poetul-istanță enunțativă se numește Ion Barbu, poetul-matematician, întemeietorul, în literatura română, al poeziei „ermetice”, de o mare densitate semantică și de o „încifrată” complexitate a imaginii! Curajoasă și dificilă întreprindere în primul rînd pentru că la Ion Barbu „eul liric” și biografic” lasă cuvîntul textului însuși magiei limbajului în a cărui profunzime descifrăm o viziune înalt matematică asupra lumii. Poetul apare, e drept, uneori, „obiectivat”, într-un metadiscurs asupra actului creator (*Din ceas, dedus...*), dar și atunci, ca și în poemele narative (ciclul *Isarlik*), sau în poemul-baladă *Riga Crypto și Iapona Enigel*, „eul liric” al poetului poate fi regăsit în complexa alchimie poetică care reușește să anuleze granița dintre universul referențial al lumii obiective și cel al textului, să dea un nou statut timpului, „generator al măsurabilului și vizibilului”, cum spune prefațatorul, să prelungească pitorescul în magie. Descoperirea în această poezie de „experiență și transfigurare”, în acest „ermetism” pe care Ion Barbu îl definește ca pe un „complex curent de gânduri și emoții orifice”, dezvăluirea vocii lirice a poetului și, mai ales, restituirea acesteia

intr-un nou text poetic, în limba franceză, reprezintă cu adevărat o „lectură totală”. Riscul și reușitele traducerii de față se situează în primul rînd la acest nivel. Textul poetic barbian a impus traducătorului construirea unui adevărat „aparat de lectură”, excelent prezentat în prefață. Ca analist, profesorul Paul Miclău propune o „lectură plurală” a poemelor lui Ion Barbu, lectură care nu blochează pendularea între real și imaginea ce „concură cu realul”. Pericolul care-l pîndea pe traducător era în primul rînd dezambiguizarea, prin opțiuni pentru un sens „ultim” al fiecărui element al imaginii, sau/și a imaginii perceput global. Traducătorul-poet a știut să evite capcanele simplificatoare, să prezerveze asociațiile semantice neașteptate, capabile să genereze „simboluri totale”. // *Terre brûlée, indigne est la prison./ Le foin des rayons trompe sous la lueur./ Mais nos têtes, si elles-mêmes sont./ Ovaies restent, en chaud, comme une erreur.* // (*Grup-Groupe*). Versiunea franceză restituie fidel atît densitatea semantică a poemului ermetic, cît și „permutarea sintaxei”, izvorită din acel „punct de criză în intersecția experienței și notației”, despre care vorbea Ion Barbu în „Note pentru o mărturisire literară”, indispensabilă în redarea unor disociații mintale asupra evenimentelor sufletești ale poetului: // *De l'heure, ce déduit profond de calme crête/ Entré par le miroir en rédemption d'azur./ Sur noyade coupant, de ses troupeaux agrestes, / Dans les groupes de l'eau, un jeu second plus pur.* // (*Din ceas, dedus...*) — *De l'heure, ce déduit...* .

Pluralitatea de interpretări a unor simboluri „totale”, care marchează opoziția dintre spațiul închis, hibernare și lumea de lumină (*Riga Crypto și Iapona Enigel*), dintre timp ca principiu activ și zborul invers, înecarea, evenimentul negativ (*Oul dogmatic*), este restituită în substanța se-

mantică și în complexitatea sintaxei imaginii textului francez.

Traducătorul a știut însă să evite și un alt pericol, generat de fidelitatea semantică în redarea unor astfel de simboluri, acela al pierderii magiei sonore și a performanțelor de muzicalitate, izvorite din ritm, din rime interne. Descintul din poemul *După melci* (*En cherchant des escargots*) își păstrează și valoarea de „simbol total” și muzicalitatea specifică unui anume „joc verbal”: // — „Got, got, / Escargot, / Pelote vergée / Et ferrée, / Laisse la nuit de ta cachette / Viens ici, escargot bête, / Il ne faut pas te cacher là / Sous les murs si lourds et si bas, / Par les brindilles au soleil / Tous les brins d'herbe se réveillent, / Ont surgi les nouveaux bourgeons / Mettant aux branches des greffons.//.

Traducerea poemelor lui Ion Barbu în structuri prozodice regulate, extrem de dificilă din cauza densității textului și a complexității imaginilor, a impus procedee de compensare la nivel semantic. Printre reușitele transpunerii versului de 13/14 silabe („alexandrinul românesc”) în alexandri, se numără frumosul final al poemului „*Nastratin Hogea la Isarlik*”: // Et les pas lourds vacillent dans l'herbe, les roseaux, / Et la foule remonte à la blanche Hissarlik, / Et on voit trembler dans les dormantes eaux / La trace huileuse, jaunâtre du caïque! // (*Nassreddine Hodja à Hissarlik*).

Traducerea pe care ne-o propune profesorul-analist și poetul Paul Miclău nu trădează nici viziunea înalt matematică, nici magia limbajului, nici pitorescul balcanic al poemelor lui Ion Barbu, sau, altfel spus, traducerea de față restituie, inteligent și sensibil, atât de greu descifrabila „voce lirică” a poetului-matematician Ion Barbu.

OLGA GALAȚANU

BERND LATOUR:

Verbvalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen, München Hueber 1985, 152 p.

Apărută recent, această *Introducere în analiza dependențială a propoziției germane* nu este o gramatică în sensul comun al cuvintului: ea nu explică părțile de vorbire și propozițiile unei limbi cu pretenția unei relative exhaustivități. După cum declară autorul în prefață, el „încearcă descrierea unor principii structurale ale propoziției germane din perspectiva verbului”, ceea ce înseamnă că relațiile sintactice sînt explicate pornind de la verb. Ca instrument descriptiv se folosește noțiunea de valență a verbului.

Deși este obiectul lucrării sale și instrument de lucru prezentat ca util, autorul nu consideră teoria valenței ca unică posibilitate de analiză a propoziției. Concepția sa este corectă: structura unei propoziții nu este o însușire pe care aceasta o are independent de cel ce serie o gramatică și cugetă asupra problemei, ci ea este tocmai rezultatul acestor cugetări. Un lingvist poate convinge pe alții că modul său de a analiza propoziția este bun: așa se nasc tradițiile în descrierea gramaticală. Structurarea propoziției în *subiect-predicat* este și ea una dintre perspectivele posibile, cu argumente la care există și contraargumente. Pondere a unora sau a altora este o chestiune a argumentației științifice. În orice caz, structura subiect-predicat nu este o însușire obiectivă a limbii, pe care să o fi avut înainte ca cineva să cugete asupra ei.

Fără a intenționa să respingă în totalitate analiza tradițională conformă distincției subiect-predicat, autorul arată cum acest model nu poate rezolva toate aspectele propoziției germane și prezintă un alt model de gramatică alternativ. Nici acestuia nu-i atribuie drepturi totalitare, deși consideră că poziția primordială a verbului

se justifică mai degrabă și mai ușor decât pentru subiect.

Cartea se adresează mai ales străinătății: studenților în germanistică, profesorilor și autorilor de manuale pentru limba germană ca limbă străină. Pentru cei ce nu posedă o pregătire prealabilă în lingvistica teoretică generală, cartea are un glosar de noțiuni fundamentale și un registru de termeni care măresc accesibilitatea unei lucrări scrise deosebit de explicit, cu numeroase exemple simple, clare și la obiect, ilustrate în cele mai multe cazuri cu reprezentări grafice.

Teoria valenței e prezentată în capitolul al doilea al cărții și delimitată de analiza tradițională cuprinsă în cel dintâi. Capitolul trei prezintă descrierea a zece clase de compliniri din versiunea teoretică despre valență reprezentată de direcția de cercetare a lui U. Engel/Mannheim. De *actualizările propoziționale* ale complinirilor — domeniul unde apar cele mai mari dificultăți în învățarea germanei — se ocupă ultimul capitol al cărții.

La sfârșitul fiecărui capitol se află întrebări și îndrumări explicative la materia prezentată anterior, pentru a asigura un control eficient asupra modului de însușire a obiectului tratat. Bibliografia esențială indicată la finele cărții este în mare parte comentată.

Cartea lui Bernd Latour, prof. dr. de limba germană ca limbă străină la Universitatea din Hamburg, este deosebit de utilă studenților în limba germană, cât și profesorilor noștri ce urmează cursurile de perfecționare, teoria valenței ocupând un rol primordial în programele analitice pentru predarea gramaticii limbii germane contemporane. Ea aduce o contribuție specific germană la lingvistica contemporană (alături de alte modele valențiale sovietice, franceze etc.) și a fost probată empiric pe material lingvistic german mai mult ca oricare altă teorie. Urmarea este că, de cîțiva ani,

teoria valenței este utilizată aproape exclusiv în *predarea germanei ca limbă străină* la organizarea și prezentarea materialelor didactice, ca teorie ce rezolvă mai bine și efectiv anumite probleme de învățare a gramaticii și de abordare a lexicului german. Cunoașterea acestei teorii se impune deci de la sine, iar cartea *Valența verbului* prezentată aici devine o sursă de informație foarte utilă. Cartea poate fi citită la Biblioteca Catedrei de limbi germanice de la Universitatea din București.

SPERANȚA STĂNESCU

GH. BOLOCAN, TATIANA VORONȚOVA,
ELENA ȘODOLESCU-SILVESTRU,
Dicționar rus-român
București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1985, 1074 p.

Lexicografia ruso-română s-a îmbogățit recent cu o lucrare valoroasă care, prin volum și calitatea soluțiilor pentru diversele abordări lexico-semantice pe plan bilingv, se situează la un înalt nivel.

Dicționarul rus-român cuprinde circa 60 000 cuvinte-titlu, precum și un număr mare de termeni compuși, expresii frazeologice, proverbe etc. Prin această largă cuprindere de lexeme, cât și prin realizările contextuale, *Dicționarul* este, din câte cunoaștem, cea mai amplă lucrare lexicografică ruso-română apărută, în general, pînă în prezent.

Dicționarul se adresează atât cititorului român cât și cititorului rus, care va cunoaște detaliat cum se distribuie valențele semantice ale diferitelor cuvinte-titlu rusești în raport cu posibilitățile de redare în română. Ținem, de aceea, să subliniem că lucrarea prezintă, de pildă, polisemia vocabulelor nu atât și nu în primul rînd din punctul de vedere al limbii ruse, ci prin prisma *posibilităților de stabilire a echivalențelor, de traducere a lor în română*. Se evită, astfel, erori de tratament semantic,

se prezintă cititorilor două corpusuri de lexeme din coduri diferite, care se articulează pe plan lexicografic, dar își păstrează, în același timp, trăsăturile specifice. Este, de fapt, o realizare meritorie a unui deziiderat esențial al lingvisticii contrastive — divergență prin convergență —, iar virtuțile unei asemenea întreprinderi sint, după cum ni se pare, evidente.

Potrivit celor de mai sus, un articol, din *Dicționar* va arăta astfel: *нечаянность*, -и f. (случайность) *neădăgare de seamă, inad-vertență; no ~u din greșeală*. 2. (неожиданность) *caracter întâmplător/neășteptat*. sau: *пеньюар*, -а m. 1. *șervet, cearșaf (folosit în frizerie)*. 2. *capot (de dimineață)*. ori: *угоразди/ть* (mai ales impers.) vb. pf. acuz. a avea nenorocul să...; a-i trece prin gând; как это тебя ~ло? cum de ți-a trecut prin cap așa ceva?... etc.

Trebuie remarcată echivalarea în română printr-un bogat sistem de sinonime atît pentru termeni monosemantici cit și pentru cei polisemantici. Spre exemplu: *многосемейный*... cu familie numeroasă/mare, cu mulți copii; *обещать*... 1. a făgădui, a promite, a face o promisiune. 2. a da speranțe...; *подводный*... subacvatic, de sub apă; submarin...; *пропуск*... 1. trecere intrare. 2. permis, autorizație de trecere... 4. absență, lipsă, absentare (de la ședințe, lecții etc.). 5. omisiune, scăpare, lacună ș.a.

Sînt prezentate separat, ca omonime cuvinte care în lucrări anterioare nu cunoșteau o asemenea abordare, de exemplu: *крем*¹... cremă (de fructe, de ciocolată, de lapte); *крем*²... cremă de ghele. 2. cremă, alifie (cosmetică); *есть*¹... a minca; *есть*²... am înțeles! să trăiți! *есть*³ sg. prezent de la *быть*: este; *остряк*¹... om spiritual; *остряк*²... acul macazului etc.

În *Dicționar* formele paradigmatică nominale și verbale aberante nu se dau separat, sub formă de cuvînt-titlu, ca în lucrările precedente. Ele se inserează în corpul articolului respectiv. Așa, de pildă,

vocabule ca: *есть*¹, ем, ешь, ест; едим, едите, едят...; *я*², меня, мне, меня, мою, обо мне... ș.a.

Procedeul poate părea din anumite puncte de vedere mai puțin funcțional în etapele de început ale învățării limbii ruse, dar autorii au destinat lucrarea nu numai începătorilor, ci și celor care doresc s-o folosească în procesul de traducere, de cunoaștere a unor studii și publicații cu profil științific etc., ceea ce necesită, desigur, cunoștințe anterioare mai ample.

Dicționarul cuprinde termeni care fie n-au fost incluși în lucrări anterioare, fie sînt elemente noi din lexicul actual, cum ar fi spre exemplu: *авансирование* 'avansare (acțiune de a avansa bani)', *аванокрышка* 'anvelopă pentru roți de avion', *дуада* 'diaadă', *изабелла* 'izabelă (culoare de cai)', *ионизация* 'ionizare', *нирование* 'nitrare', *транзистор* 'tranzistor', *транзитивный* 'tranzitiv', *транспонировка* 'transpunere' ș.a.m.d.

Lista de cuvinte include termeni din cele mai variate domenii de activitate, faptul fiind consemnat cu acribie prin *notele de domeniu* inserate la cuvintele-titlu sau la diverse sensuri „tematizate” ale acestora, de exemplu: *врубить*... 1. a introduce într-o creștătură; a săpa, a încadra; a îmbina. 2. (min. 'minerit') a hava; *коррозия*... (geol. chim. 'geologie chimie') corозиune etc.

Se fac multiple și utile precizări referitoare la substantivele *singularia* și *pluralia tantum*, la verbele *uniaspectuale* imperfective sau perfective ori la verbe *biaspectuale* de pildă: *коррозия*... f. sg.; *корректурa* f. 1, sg. corectură... 2. corectură, șpalt... corecție, corectare...; *автоматизировать* vb. pf. și ipf. a automatiza; *состояться* vb. pf. a se ține, a avea loc, a se face; *существовать*... vb. ipf. a exista, a fi, a fi în ființă etc.

O trăsătură aparte a *Dicționarului* o constituie prezența masivă a unor sintagme „la zi”. Dealtfel, trebuie arătat că elemen-

tele *actuale* și, le-am putea spune, cele *istorice* se îmbină armonios; lucrarea cuprinde unități ale vocabularului și sintagme din literatura beletristică și din publicistică începând din secolul al XIX-lea, precum și din domeniile mari ale științei și tehnicii din etapa contemporană. Important de subliniat este, credem, faptul că autorii au asigurat echivalentelor românești un nivel adecvat, indiferent de perioada, domeniul sau stilul cărora le aparțin cuvintele încorporate. Sint, de aceea, incluse sintagme sau sensuri noi, bunăoară: *затронуть*... 2. ... ~ *temy* a aborda o temă/un subiect; *управлять*... 4. (gram.) a se construi cu... , a cere ș.a. Privitor la acest din urmă exemplu ar fi fost bine, ni se pare, dacă echivalentele ar fi continuat cu o precizare: *a construi cu cazul*... *a cere cazul*... , deoarece *Dicționarul* se adresează nu numai specialiștilor din domeniul respectiv, ci și unui cerc mai larg de cititori.

Abordarea contrastivă a celor două coduri puse față-n față — rusa și româna — își găsește, de asemenea, o modalitate concretă de realizare: notarea la verbele rusești a regimului cazual cînd este diferit de cel al echivalentului românesc. Cf.: *добиться*... gen. a reuși; *достоять*... do + gen. a sta (pîndă la o anumită oră); *содействовать*... dat. a contribui; *уважать*... acuz. a stima, *управлять*... instr. a conduce etc.

Este eficientă prezentarea separată a componentelor perechilor verbale (aspectuale) sintagmele ilustrative la sens inserîndu-se la cele perfective, la care figurează și notarea formei verbului imperfectiv; la componenta imperfectivă se marchează aceeași calitate și se face trimiterea la verbul perfectiv spre exemplu: *вносить*... vb. pf. (ipf. *вносить*) acuz. 1. a duce a aduce, a introduce...; *внести*... vb. ipf. de la *вносить*.

O aparatură lexicografică bine pusă la punct asigură realizarea intențiilor autorilor de a prezenta cititorilor cit mai orga-

nizat și ordonat un vast material lingvistic. Desigur unele — rare — inconsecvențe în aplicarea principiilor de elaborare ori a apăraturii de notare rămîn periferice, pe primul plan situîndu-se unitatea structurală și calitativă a lucrării.

Vrem să arătăm, în încheiere, că umplînd un gol deseori resimțit în diverse activități lingvistice, *Dicționarul rus-român* reprezintă o lucrare de certă valoare lexicografică prin aplicarea, în alcătuirea ei, a unor principii îndelung studiate și aduse la nivelul cerințelor actuale, prin înalta sa ținută științifică, prin finalitatea demersului contrastiv și, de asemenea, nu în ultimul rînd, prin utilitatea sa imediată, ca o carte prețioasă, la îndemîna tuturor celor interesați.

ROMEO CHIVESCU

KELEMEN BÉLA, *Magyar-román iskolai szótár. A szerző munkatársai Szász Lőrinc. / Dicționar maghiar-român. Pentru uz școlar. Colaborator Szász Lőrinc,*

București, Editura Didactică și Pedagogică 1985, 612 p.

Dicționarul de față, perechea Dicționarului român-maghiar (București ed. I (1974) și ed. a II-a (1979)), publicat în aceeași editură de regretatul profesor clujean, Kelemen Béla, reprezintă varianta prescurtată a *Dicționarului maghiar-român* (*Magyar-román szótár*, București, 1962, 822 p.) și cea adăugită a *Dicționarului de buzunar maghiar-român* (ed. a II-a, București, Editura Științifică, 1971; ed. I (1964)). De reținut că Szász Lőrinc, care se îngrijește de redactarea prezentului dicționar, este colaborator mai vechi al profesorului Kelemen Béla în domeniul lexicografic (vezi: Kelemen Béla, / Colaboratori: Rita Chiricuță-Marinovici și Laurențiu Szász /, *Dicționar român-maghiar. Pentru*

uz școlar, ed. a II-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 638 p.; Kelemen Béla, *Dicționar român-maghiar*. Colaborator Szász Lőrinc, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980, 800 p.; Kelemen Béla, Szász Lőrinc, *Dicționar frazeologic român-maghiar*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, 558 p.). Totodată, trebuie observat că *Dicționarul*, examinat aici, prin strădania lui Szász Lőrinc, se înfățișează într-o variantă mult îmbunătățită a *Dicționarului de buzunar maghiar-român*, mai sus citat, așa încît numele lui Szász Lőrinc figurează cu îndreptățire, în calitate de coautor, alături de cel al profesorului Kelemen Béla.

Deși destinat cu precădere elevilor, *Dicționarul* răspunde, prin lexicul abordat, și altor necesități decît cele didactice, el putînd fi utilizat și de alte categorii de cititori decît elevii ori profesorii de limba română de la secțiile cu predare în limba maghiară.

În alegerea celor 25 000 cuvinte-titlu, riguros selectate în conformitate cu cerințele actualului proces de învățămînt, s-a urmărit ca pe lângă cuvintele care cunosc în uz o frecvență mare să fie inclus un număr considerabil de termeni specifici limbajului tehnic de specialitate și disciplinelor fundamentale studiate în școală. S-a căutat, în același timp, ca *Dicționarul* să nu înregistreze termeni din fondul internațional care îmbracă un fonetism identic, ori aproximativ identic, în cele două limbi. Au fost omise, de asemenea, din rațiuni ce vizau spațiul tipografic, cuvinte compuse ale căror elemente constitutive refac analogic, în traducere, pe cele din limba română și substantive derivate de la verbe cu sufixele *-ás*, *-és*.

Redactarea materialului s-a făcut în concordanță cu normele gramaticale și ortografice actuale (vezi: Balogh Dezső, Gálffy Mózes, Kelemen Béla, *Magyar helyesírás szótár* / Dicționar ortografic ma-

ghiar /, București, 1978, 720 p.). Conform uzanțelor lexicografice specifice domeniului maghiar, s-a avut în vedere ca în cadrul substantivului, uneori și al pronumelui, să se prezinte, în afară de forma de bază, și formele de plural și de acuzativ, pe care substantivul respectiv le cunoaște, iar la verb, pe lângă menționarea tranzitivității sau intransitivității, să se dea, în afară de forma de dicționar (în dicționarele maghiare nu figurează forma de infinitiv, de ex. tanulni, ci cea de pers. a III-a sg. ind. prez., ex. tanul) și cele de trecut, pers. I și a II-a sg. Evident, nu sînt indicate formele de plural (în cazul în care substantivele sînt defective de acest număr) sau formele de pers. I--II sg. (la verbele care cunosc doar forme de pers. a III-a sg., ex. (be)esteledik. — „a se insera”). S-a consacrat spațiu considerabil verbelor, derivate de la aceeași rădăcină, cu ajutorul prefixelor verbale de tipul: *abba-*, *-alá-*, *agyon-*, *át-*, *be-*, *bele-*, *el-*, *fel-*, *ki-*, *-le-*, *meg-*, *össze-*, *rá-*, *szét-*, *túl-*, *újra-*, *vissza-*.

În general, *Dicționarul* aduce material suplimentar față de cel cuprins în cele două dicționare, amintite la început, din care își trage seva. Astfel, pe lângă termeni noi, ca: *Hamupipőke* — „Cenușăreasă”; *dundi* — „dolosan, rotosel, durduliu”; *csivitel* — „a ciripi”; *falytán* — „în urma, drept urmare”; *ráripakodik* — „a se răsti (la cineva)” apar traduceri eteronime, care apar în cadrul cuvintelor-titlu, ca de ex. *drukkol*, înregistrat în edițiile anterioare cu traducerea „a avea trac”, capătă traduceri: „a ține pumnul pentru cineva”, „a fi suportul unei echipe”. De remarcat că a fost îmbunătățită seria sinonimică românească, echivalentă cu cuvîntul-titlu maghiar, de ex. *dumál*, echivalat anterior prin „a vorbi fără rost”, este acum tradus prin „a trîncăni, a pălăvrăgi, a flecări”.

Dicționarul cuprinde și unii termeni de argou, din exprimarea dialectală și din limbajul familiar, elemente — din păcate —

puțin întâlnite în multe dicționare bilingve: *pasas* — „tip” ; *dundi* — „dolofan, rătăcit” ; *csitri* — „puștancă, fetișcană” etc. însă ocolește altele ca: *izé* — „cutare”, „ăla, aja” ; „ăsta, asta”, *kaja* — „mîncare” etc. Ar fi fost de dorit ca în *Dicționar* să apară întreaga paradigmă, în cadrul pronumelui, deci nu numai formele pentru persoana a III-a singular, dar și pentru celelalte persoane. Astfel, sînt date forme ca *veie*, „cu el, sau cu ea” sau *neki* — „lui, ei”, dar nu sînt înregistrate celelalte forme ca: *velem* — „cu mine”, *veled* — „cu tine”, ..., *velük* — „cu ei, cu ele”, sau, analog, lipsesc formele *nekem*, *neked* ... *nekik* — „mie (imi, mi), ție (îți, ți), ..., lor (le, li)”.

Ar fi util ca la o viitoare reeditare în dreptul verbelor derivate prin prefixare să se facă trimiteri la rădăcina verbală de la care s-au format, în cadrul căreia să fie dezvoltate și traduceri ale acestor verbe prefixate. În acest fel ar fi eliminate unele repetări de etronime, iar cititorului i s-ar oferi o imagine cuprinzătoare asupra semnificării rădăcinii verbale respective.

Avîndu-se în vedere faptul că limba maghiară nu cunoaște categoria de gen, după fiecare echivalent românesc s-a specificat genul, iar în cazul substantivelor compuse genul a fost menționat după cuvîntul de bază. În redactarea articolelor de dicționar s-a apelat la abrevieri românești pentru reliefaarea indicațiilor gramaticale (adj., adv., pron., s.; v.: sg. pl. etc), pentru precizarea frecvenței și a domeniului de circulație ori pentru ilustrarea aspectului stilistic (contab., dipl., inv., învăț., mitol. rar, reg., etc). Firește, s-au strecurat și unele greșeli de abreviere, ca de ex.: *neki* (pron. „lui,” „ei”) este prescurtat la p. 420 ca *adverb*.

Cu toate acestea, *Dicționarul maghiar-român*, la elaborarea căruia, în afară de Szász Lőrinc, și-au dat concursul, în calitate de referenți, conf. dr. Balázs Ladislav, dr. Murvai László și profesorul Sorin Teo-

dorescu, rămîne pînă la publicarea mult așteptatei perechi a *Dicționarului român-maghiar* (București, Editura Academiei Republicii Populare Române, vol. I—II, 1964). prîn noutatea materialului lingvistic, un instrument indispensabil la îndemîna elevilor, profesorilor, traducătorilor și publicului larg.

GHEORGHE SARĂU

DOINA MOTAȘ,

A Course on Translation Practice, București, Tipografia Universității din București, 1986, 122 p.

Cursul recent apărut, consacrat teoriei și practicii traducerii, reprezintă o noutate în acest domeniu.

„Traducerile — afirmă autoarea — au de jucat un rol important în lumea noastră. Un individ nu poate învăța decît cîteva dintre multele limbi pe care oamenii le vorbesc și aceasta oarecum în mod imperfect, dar traduceri pot fi făcute din toate limbile. Traducerile elimină nevoia de a învăța limbi străine, pot face accesibilă calea spre tezaurul universal într-o măsură din ce în ce mai mare. Singur traducătorul, și nimeni altul, este în stare să învingă barierele de limbă și cultură.” (p. 9).

Fiind încredințată de faptul că traduceri bune pot fi făcute doar de traducători buni și de faptul că, după cum s-a afirmat „traducătorii se formează” (E. Nida), autoarea își propune, pe baza unei experiențe personale atît didactice, cît și de traducător, să facă o serie de recomandări în legătură cu aspectele spinoase ridicate de teoria și practica traducerii din limba română în limba engleză.

Valoarea practică a acestui volum reiese din faptul că se ocupă de un număr mare de dificultăți întâlnite în cursul traducerii, punînd în același timp în evidență greșelile frecvente ce trebuie evitate, ca și soluțiile ce pot fi adoptate în aceste situații,

Volumul cuprinde o problematică diversă: statutul teoretic și practic al traducerii, rolul acestei activități, tipurile de traduceri, principii de bază ale traducerii textelor neliterare din română în engleză, recomandări practice.

Traducerea, ca activitate complexă, implică printre altele și o știință a consultării dicționarelor, enciclopediilor și a cărților de referință.

Lucrarea are meritul de a ilustra tezele susținute prin exemple variate, adecvate și interesante. Autoarea face diferențierea între traducerea textelor literare și traducerea textelor neliterare, ce ridică în fața traducătorului probleme și dificultăți specifice, în funcție de tipul activității de traducere. Într-o abordare contrastivă sint subliniate în lucrare caracteristicile sintac-

tice și lexicale ale limbajelor specifice diverselor tipuri de discursuri în limbile română și engleză.

Lucrarea are la bază și o bibliografie vastă, cuprinzind lucrările de referință în domeniul abordat, mergind până la titluri recente.

În concluzie, apreciem că această lucrare va fi de un real folos atât celor pentru care traducerea înseamnă în primul rind un exercițiu didactic de achiziție și extindere a competenței lingvistice, cât și tuturor celor care — studenți, cadre didactice sau traducători — sînt puși în fața traducerii unui text, care să fie în același timp fidelă conținutului textului original și adecvată sistemului limbii în care se traduce.

TIBERIU LĂPĂDĂTONI

Tiparul executat la Întreprinderea Poligrafică „13 Decembrie 1918“ sub comanda nr. 977

